

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية  
وزارة التعليم العالي و البحث العلمي  
جامعة منتوري - قسنطينة

قسم اللغة العربية و آدابها

كلية الآداب و اللغات

## الأخطاء اللغوية لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي -شعبة الآداب و الفلسفة-

دراسة وصفية تحليلية لأخطاء الإملائية و النحوية

ثـانوية نويوة فاطمة - قسنطينة - أنموذجاً

مذكرة معدة استكمالاً لمتطلبات نيل

شهادة الماستر

إشراف الأستاذ :

✍️ الطيب رزقي

إعداد:

✍️ خالد عباسي

✍️ حسين بن قاصير

تخصص: اللسانيات وتطبيقاتها

شعبة: اللغة العربية

ماي 2011

# شكر وتقدير

نتقدم بأسمى عبارات الشكر والتقدير إلى المشرف على هذا العمل المتواضع،  
أستاذنا الفاضل "الطبيب رزقي" عرفانا بجهوده المتواصلة نصحا وتوجيها وتعقيبا.  
كما نتقدم بالشكر الجزيل إلى كل الأساتذة الذين أشرفوا علينا طيلة مشوارنا  
الدراسي بالجامعة.

كما نتقدم بالشكر إلى إدارة وعمال ثانوية "نويمة فاطمة" - قسنطينة - على  
تعاونهم الصادق معنا للقيام بالدراسة الميدانية.

كما نتقدم بالشكر الجزيل والاحترام الكبير إلى كل من ساعدنا في إنجاز هذا  
العمل المتواضع سواء من قريب أو من بعيد.  
إلى كل هؤلاء تحية وتقديرًا واعتزازًا.

خالد & حسين

## مقدمة:

يعتبر علم اللغة التطبيقي من بين أهم العلوم الإنسانية التي يرجع له الفضل الكبير في فتح آفاق واسعة النطاق لسبر أغوار اللغة وحلّ مشاكلها، كما يعود له الفضل في تذليل الصعاب التي واجهها وما زال يواجهها الباحثون والمختصون في مجال تعليمية اللغات عموماً وتعليمية اللغة العربية خصوصاً، فقدم هذا العلم الوليد الأطر النظرية المتعددة التي ساعدت على حل مشاكل اللغة، ومن بين المشاكل التي اهتم بها ووسع دائرته لفهمها، ظاهرة الأخطاء اللغوية، والذي لا شك فيه أننا جميعاً نخطئ عند تعلمنا اللغة الأولى وعند استعمالنا لها، كذلك عند تعلمنا للغة الثانية، فلقد كان هذا سبباً كافياً لاهتمام علم اللغة التطبيقي بدراسة الأخطاء اللغوية، وأصبح يدعو إلى وجوب إدراك المتعلمين لأخطائهم كي لا يسيطر عليهم القلق والتوتر واليأس في أثناء تعلمهم واكتسابهم للغة، فإدراكهم إياها يعني أنهم يهتمون بها، فيدفعهم ذلك إلى تصحيحها وعدم إهمالها.

وظاهرة الأخطاء اللغوية بنوعها (إملائية ونحوية) تُعدّ من بين القضايا اللغوية الخطيرة المطروحة على الساحة التعليمية التربوية، ولم يسلم من هذه الظاهرة لا الأستاذ ولا التلميذ وأصبحت تمثل لهما حرجاً كبيراً في تعاملتهما اللغوية نطقاً وكتابةً.

أما عن الأسباب التي ولدت لدينا رغبة البحث في هذا الموضوع "الأخطاء اللغوية لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي شعبة-الأدب والفلسفة- دراسة وصفية تحليلية للأخطاء الإملائية والنحوية، ثانوية "نويوة فاطمة بقسنطينة" أنموذجاً تعود إلى:

كثرة وانتشار الأخطاء اللغوية (الإملائية والنحوية) وشيوعها لدى التلاميذ في كل الأطوار التعليمية، وعدم معرفة الأسباب الحقيقية المؤدية إلى هذا، خصوصاً بمؤسستنا التربوية الجزائرية، كما أن غيرتنا وحبنا للغتنا ولّد فينا رغبة التعامل مع هذه الظاهرة (الأخطاء اللغوية) عن قرب، وذلك من خلال إجراء دراسة ميدانية، وإحساسنا بالغرابة نحو لغتنا العربية الفصحى، التي أصبحنا نتعلمها كلغة ثانية إن صحّ التعبير.

وأما بخصوص سبب اختيارنا المرحلة الثانوية، وبالأخص السنة الثالثة شعبة الآداب والفلسفة، هو كون التلميذ في هذه المرحلة قد تشبع بقواعد اللغة العربية، باعتبار أن هذه المرحلة (النهائية) هي نتاج المراحل السابقة من التعليم (الابتدائي والمتوسط).

بالإضافة إلى كون التلميذ مشرف على اجتياز امتحان شهادة البكالوريا، لعلّه يأخذ بعض النصائح لكي يركز في الكتابة.

أما سبب اختيارنا لهذه الشعبة (الآداب والفلسفة)، فلأنها شعبة تركز على المواد الأدبية أكثر من المواد العلمية أو اللغات الأجنبية، ومن المعروف أن كثرة وانتشار الأخطاء اللغوية (الإملائية والنحوية) هي في المواد الأدبية لأنها مواد إنشائية غالبا.

وقد حاولنا في بحثنا هذا رصد الأخطاء اللغوية (الإملائية والنحوية) الأكثر انتشارا بين التلاميذ، وكذلك الإجابة عن التساؤل الرئيسي الآتي:

• ما هي الأسباب المؤدية إلى وقوع التلميذ في الأخطاء اللغوية (الإملائية والنحوية)؟

وندرج تحت هذا التساؤل الرئيسي، أسئلة فرعية هي كالآتي:

- هل يعود سبب وقوع التلميذ في الأخطاء اللغوية (الإملائية والنحوية) إلى عدم

احترام الأستاذ لمستويات اللغة أثناء إلقاء الدرس ؟

- هل للمستوى اللغوي للتلميذ دخل في وقوعه في الأخطاء اللغوية ؟

- أم هل لطبيعة اللغة العربية الفصحى دخل لوقوع التلميذ في الأخطاء اللغوية ؟

وللإجابة عن هذه الأسئلة وضعنا فرضيات إجرائية هي كالآتي :

-الفرضية الإجرائية الأولى: يعود سبب وقوع التلميذ في الأخطاء اللغوية (الإملائية

والنحوية) إلى عدم احترام الأستاذ لمستويات اللغة أثناء إلقاء الدرس.



-الفرضية الإجرائية الثانية: يرجع سبب وقوع التلميذ في الأخطاء اللغوية (الإملائية والنحوية) إلى مستواه اللغوي.

-الفرضية الإجرائية الثالثة: يرجع وقوع التلميذ في الأخطاء اللغوية (الإملائية والنحوية) إلى طبيعة اللغة العربية الفصحى .

ولإثراء بحثنا وتقريبه إلى الواقع أكثر، وضعنا خطة سير تضمنت:

فصل تمهيدي وبابين في كل باب فصلين ، تتصدرها مقدمة وتختتم بخاتمة.

تناولنا في الفصل التمهيدي مدخل إلى علم اللغة التطبيقي ، حيث تطرقنا فيه إلى معرفة العلاقة بينه وبين علم اللغة النظري، ونشأته ومفهومه وموضوعه وأهم مصادره العلمية.

وقد كان الباب الأول عبارة عن الجانب النظري في المذكرة تطرقنا إلى اللغة من حيث "الاكتساب ، والتعلم، و الأخطاء اللغوية وتحليلها"، وجاء الفصل الأول عن "اللغة واكتسابها وتعلمها"، وتطرقنا فيه إلى معرفة مفهوم اللغة ومراحل وكيفية اكتسابها ومفهوم التعلم وعوامله وأهم نظرياته.

أما الفصل الثاني "الأخطاء اللغوية وتحليلها"، تطرقنا فيه إلى لمحة عن الأخطاء اللغوية قديما، ومفهوم المخالفات اللغوية ومصطلحاتها وأنواعها، وأهم اتجاهات تحليل الأخطاء.

وأما الباب الثاني فهو الجانب التطبيقي من المذكرة حيث تناولنا فيه "الأخطاء اللغوية لدى التلاميذ"، وقسمناه إلى فصلين تطبيقيين؛ جاء الفصل الأول منه حول "الأخطاء اللغوية من خلال المقابلة والاستبيان" وهو عبارة عن دراستين تطبيقيتين، خصصت الدراسة التطبيقية الأولى "المقابلة" أجريت مع الأساتذة ، بينما خصصت الدراسة التطبيقية الثانية "الاستبيان" الذي وزع على التلاميذ.

وجاء الفصل الثاني حول "الأخطاء اللغوية (الإملائية والنحوية)" وتمت دراسة هذه الأخطاء من خلال تصحيح أوراق امتحان التلاميذ للمواد الآتية (الأدب، الاجتماعيات، الفلسفة)، وإحصاء وتصنيف الأخطاء اللغوية (الإملائية والنحوية) وتحليلها ، وأخيرا ختمنا البحث بخاتمة تحدثنا فيها عن أهم النتائج المتوصل إليها.

وقد اعتمدنا في دراستنا على آليات وتقنيات متوفرة في جل المناهج والمتمثلة في المنهجين الوصفي والتحليلي، وهذا نظرا لطبيعة موضوع بحثنا، لأننا دائما في مواضع كهذه نحاول وصف الظاهرة أولا، ثم نقوم بتحليل النتائج المتوصل إليها ثانيا لمعرفة أسباب تشكلها وبالتالي وضع بعض الحلول والمقترحات الممكنة لمعالجتها.

ولإثراء هذا الموضوع ، اعتمدنا على مجموعة من المصادر والمراجع التي رافقتنا في رحلتنا هذه، وكانت خير عون لنا نذكر منها :

- محمد أبو الرب، الأخطاء اللغوية في ضوء علم اللغة التطبيقي.
- عبده الراجحي، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية.
- نايف خرما، علي حجاج، اللغات الأجنبية تعليمها وتعلمها.
- ومن المعروف أن أي بحث علمي لا يخلو من الصعوبات والعقبات، وقد واجهتنا بعض الصعوبات، إلا أنها لم تثبتنا عن مواصلة البحث، بل حفزتنا أكثر لإتمامه ، ومن بين أهم هذه الصعوبات:

- ضيق الوقت، فلو أُتيح لنا وقت كبير لكان العمل أشمل وأكمل.
- صعوبة إعاره الكتب من المكتبة المركزية.
- صعوبة إيجاد مكان لإجراء الدراسة الميدانية.
- صعوبة تصنيف الأخطاء الإملائية والنحوية كون إجابات التلاميذ غير مشكولة.

ورغم كل هذه الصعوبات فقد تجاوزناها، وذلك بفضل مساعدة المشرف على هذا البحث الأستاذ "الطيب رزقي" وبعض الزملاء الذين كانوا سنداً كافاً لتذليل هذه الصعوبات التي واجهتنا في هذا العمل المتواضع، والذي نأمل أن يرتقي إلى مستوى مذكرة ماستر في اللغة العربية تخصص لسانيات وتطبيقاتها.

كثيرا ما نواجه في حياتنا اليومية مشاكل ذات صلة باللغة هذه المشاكل أصبحت لنا حاجزا يقف أمامنا ويعرقل عمليتنا التعليمية، وقد تبدو للمتعلم أن هذه المشاكل ليس لها حل مباشر أو واضح، إلا أنه يتبين بعد ذلك أن الطريق لحل هذه المشاكل هو الاستعانة بعلم اللغة "Linguistics"، ويعتقد أن هذا الأخير قادر على تقديم المناهج والنظريات والحلول ذات الصلة باللغة، وذلك في ظروف وسياقات متباينة، ويعتبر هذا الاعتقاد بمثابة الأساس الذي يرتكز عليه ذلك المجال المعرفي الواسع والذي يعتبر فرع من فروع علم اللغة، الذي يسمى "علم اللغة التطبيقي" (Applied Linguistics)، بحيث يسعى علماء اللغة التطبيقيون إلى إيجاد الحلول الممكنة للمشاكل المتعلقة باللغة وذلك بتطبيق النظريات والمناهج التي توصل إليها علم اللغة النظري.

والأسئلة التي تدور في أذهاننا هي:

- ما علاقة علم اللغة النظري بعلم اللغة التطبيقي ؟
- ومتى ظهر مصطلح علم اللغة التطبيقي؟ وما مفهومه ؟
- وما هو موضوعه وأهم مجالاته أو مصادره ؟

### 1- ظهور مصطلح "Applied Linguistics":

مما لا شك فيه أن نتائج الدراسات اللغوية وجدت من يضعها موضع التطبيق منذ قرون، لكن علم اللغة التطبيقي لم يظهر باعتباره ميدانا مستقلا إلا منذ نحو ثلاثين عاما، على أن هذا المصطلح ظهر حوالي ( 1946م )، حين صار موضوعا مستقلا في معهد تعلم اللغة الإنجليزية لغة أجنبية تحت إشراف العالمين البارزين "تشارلز فريز Charles Fries" و "روبيرت لادو Robert Lado"، وقد شرع هذا المعهد يصدر مجلته المشهورة "تعلم اللغة - مجلة علم اللغة التطبيقي" "Language Learning ;Journal Applie Linguistics" ثم

تأسست "مدرسة علم اللغة التطبيقي" "School of Applied Linguistics"، في جامعة "إدنبرة" سنة (1958م)، وهي من بين أشهر الجامعات تخصصاً في هذا المجال.<sup>(1)</sup>

## 2- العلاقة بين علم اللغة النظري وعلم اللغة التطبيقي:

السؤال المطروح هنا: هل العلاقة هي علاقة شراكة أم علاقة هرمية؟

إن علم اللغة التطبيقي، هو علم تقوده المشكلة أكثر من كونه علماً تقوده النظرية، وقد تميز علماء اللغة التطبيقيون عبر التاريخ بالتنوع وتعددية التوجه النظري، وعلى النقيض من ذلك فإن ارتباط علم اللغة بمدارس فكرية ونظرية محددة يفضي -إلى حد بعيد- إلى ممارسة المزيد من قوى الجذب المركزية، فهل يمكن فعلاً إيجاد نظرية تكاملية موحدة لعلم اللغة التطبيقي؟ وهل النظريات التي يركز عليها علم اللغة التطبيقي موجودة فعلاً على الدوام؟ أليس ما يميز علم اللغة التطبيقي أنه يحدد نظرياته بمعزل عن علم اللغة النظري؟

إن إحدى المشكلات تدور حول علم اللغة هي قابليته تطبيق الرأي القائل بأن علم اللغة هو مجموعة من النظريات والأدوات المتفق عليها والتي يسهل تطبيقها على المشكلات الحقيقية.

إن مثل هذه الآراء فيها تبسيط شديد لواقع الأمور، كما أن هذا الرأي يحجب الحوار المتبادل الذي ميز - ولا يزال يميز - المجتمع اللغوي التطبيقي الأكاديمي وأعضاءه غير الأكاديميين من ناحية نظرائهم من علماء اللغة من ناحية أخرى.

إن مهمة علم اللغة التطبيقي ليست - ويجب أن لا تكون - فقط اختبار إمكانية تطبيق النظريات اللغوية، بل يجب أن تتولى دراستها وتمحيصها كلما لزم الأمر؛ وبمعنى آخر إذا كانت العلاقة بين علم اللغة وتطبيقاته شراكة مثمرة وليست فرضاً إجبارياً بلا تفاصيل يقوم

(1)-عبد الله الراجحي، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، دار النهضة العربية للطباعة والنشر، بيروت، لبنان، ط2، 2004م،

به واضعو النظريات على القائمون على التطبيقات مما هو ضمنى ، ولا سخرية وازدراء يوجهه هؤلاء التطبيقيون نحو الباحثين النظريين أقوال إن كانت العلاقة شراكة بناءة تخلو مما سبق ذكره ، فينبغي أن يتحمل كل فريق (أي علماء اللغة النظريون، وعلماء اللغة التطبيقيون) المسؤولية تجاه الحوار المنتظم فيما يتعلق بالجوانب النظرية والعلمية على حد سواء ، إن هذه المسؤولية قد تزعج كلا الجانبين كما أن التنازل عنها قد يكون الخيار الأسهل ، وقد أحجم الكاتب عن مثل هذا التنازل على أساس أن للمسؤولية المتبادلة تأثيرا مهما في الجانب التطبيقي لعلم اللغة ، وكذلك في تقسيم الحلول اللغوية التطبيقية ، وركز على المسؤولية المتبادلة في مجموعة من المسؤوليات التي تقع على عاتق كل من اللغويين النظريين واللغويين التطبيقيين ، وتشمل هذه المسؤوليات ما يلي:

- تقع المسؤولية على عاتق علماء اللغة في وضع النظريات اللغوية القابلة للاختبار والمرتبطة بالحقائق والواقع الملموس، والتي لا تتعرض أو تتهاوى بمجرد مواجهتها هذه الحقائق.

- تقع المسؤولية على عاتق علماء اللغة في تقديم نماذج وسمات وأطروحات لغوية لا تتواءم مع القيم الأكاديمية فحسب، بل أيضا مع الحدس والعقلانية والإدراك العام.

- تقع المسؤولية على عاتق اللغويين التطبيقيين في عدم تشويه النظريات والنماذج.

- تقع المسؤولية على عاتق الفريقين كليهما في تبادل الخبرات مع المهنيين مثل: معلمي اللغة علماء النفس، والعاملين في المجالات الاجتماعية الذين قد لا يكون سبق لهم التدريب اللغوي، أو الاستعانة باللغويين التطبيقيين أنفسهم ولكن لديهم حماسا شديدا للتواصل مع الفريقين كليهما<sup>(1)</sup>.

(1) -قضايا في علم اللغة التطبيقي، تأليف ميشيل مكارثي، ترجمة: عبد الجواد توفيق محمود، المجلس الأعلى للثقافة،

القاهرة، مصر ، سنة 2005، ص 24.

### 3- مفهوم علم اللغة التطبيقي:

هو أحد فروع علم اللغة العام، وتتفق جل التعريفات أن علم اللغة التطبيقي هو: «الكشف عن جوانب اللغة والمعرفة الواعية بها، وهو السعي دائما لعمل علمي هادف، ويفيد علم اللغة التطبيقي في مواقف التعلم اللغوي المختلفة»<sup>(1)</sup>.

وهو علم ظهر نتيجة الحاجة الملحة إليه، بالإضافة إلى كثرة المشاكل ذات الصلة الوثيقة بتعلم اللغات سواء تعلم اللغة الأم أو اللغة الثانية، وهو علم استفاد كثيرا من اللسانيات العامة، وبالأخص الدراسات البنيوية واللسانيات الوصفية التي «تبني على اللغة المنطوقة وتعتمد على الأشكال اللغوية، بعيدة كل البعد عن إقحام المنطق والمعنى في تغيير الظواهر اللغوية، وتركز على وصف خصوصيات كل لغة على انفراد، دراسة كل لغة كما هي مستقلة في مكان وزمان معينين»<sup>(2)</sup>.

وهذا ما أكدّه "كوردير" إذ يقول: «إن بين أيدينا اليوم زادا ضخما من المعارف المتعلقة بالظاهرة اللغوية، وبوظائفها لدى الفرد والجماعة، وبأنماط اكتساب الإنسان لها...وعلم اللغات أن يستتير بما تمده به اللسانيات من معارف علمية حول طبيعة الظاهرة اللغوية»<sup>(3)</sup>.

### 4- موضوع علم اللغة التطبيقي وأهم مصادره:

#### 1.4- موضوعه:

حدد موضوع علم اللغة التطبيقي من خلال الإجابة عن جملة من الأسئلة التي تتصل بمختلف مجالات المعرفة الإنسانية نوجزها في الآتي:

(1)-صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية، دار هومة للطباعة والنشر، بوزريعة، الجزائر، ط5، 2009م، ص 11.

(2)-أحمد مومن، اللسانيات النشأة والتطور، ديوان المطبوعات الجامعية، بن عكنون، الجزائر، ط2، 2005م، ص 187.

(3)-نور الهدى لوشن، مباحث في علم اللغة ومناهج البحث اللغوي، المكتب الجامعي للطباعة والنشر، الإسكندرية، مصر،

- ما هي الطرائق الناجحة في تعليم اللغات الأجنبية؟
- ما هي مهارات اللغة التي ينبغي للطفل أن يكتسبها في سبيل تعلم القراءة والكتابة؟
- ما الفرق بين اللغة واللهجة وأيهما اصح للتعلم ؟
- كيف يمكن للطفل أن يدرس الأدب والنحو ؟ وكيف يؤثران في لغته؟
- هل يتحدث الطفل بلغة المجاز ؟ ومن أين اكتسبها؟
- كيف نعالج أمراض الكلام ؟ وما هي أسبابها وما هي الحلول ؟
- هل يمكن تأليف قاموس ثنائي اللغة بلا ترتيب هجائي ؟
- ما هي أسباب الأخطاء اللغوية التي يقع فيها متعلم اللغة<sup>(1)</sup>؟

#### 2.4- أهم مصادره العلمية:

إن علم اللغة التطبيقي ما لبث أن اتسعت دائرته وتعددت فروعه ومصادره ومجالاته انطلاقاً من بعض المشكلات التي أثار بعضها العلماء في دراستهم العلمية أو النظرية للغة ومن أبرز فروع هذا العلم نجد:

#### 1.2.4- علم اللغة Linguistic:

علم اللغة هو العلم الذي يدرس اللغة على منهج علمي مقدماً نظرية لغوية ووصفا لظواهر اللغة، وعندما ظهرت علوم مثل: علم اللغة الاجتماعي وعلم اللغة النفسي، وعلم اللغة التطبيقي، أطلق بعض الباحثين على علم اللغة مصطلح "علم اللغة اللغوي" "Linguistic Linguistics" تميزاً له من هذه العلوم، وتأكيداً لطبيعته باعتباره علماً مستقلاً يهدف إلى وصف اللغة الإنسانية وصفاً علمياً. وشهد علم اللغة تغيراً جوهرياً في النظرية، وتمايزت حتى الآن نظريتان:

(1)-ميشيل ماكارثي، قضايا في علم اللغة التطبيقي، ترجمة: عبد الجواد توفيق محمود، ص ص 88، 89.



أ- النظرية البنائية: وهذه النظرية بدأت عند "دي سوسير De Saussure" وازدهرت عند "بلومفيلد Bloomfield".

ب- النظرية التحويلية التوليدية: وهي التي ظهرت على أيدي "تشو مسكي Chomsky" فترى أن اللغة الإنسانية أكبر نشاطا ينهض به الإنسان. واعتبر أن اللغة تكتسب بالفطرة، مؤكدا أن لدى كل إنسان قدرة على إنتاج وفهم عدد غير متناه من الجمل التي لم يسمعها من قبل. ومن أهم المصطلحات التي أتى بها تشو مسكي (الإبداعية، الأداء، البنى السطحية، البنى العميقة، التحويل، التوليد).

#### 2.2.4- علم اللغة الاجتماعي Sociolinguistics:

وهو علم يدرس اللغة من حيث أنها حدث لغوي اجتماعي، فهو يعتبر أن اللغة تتحقق في المجتمع، أي أنه يدرس الظاهرة اللغوية حين يكون هناك تفاعل لغوي؛ أي بمعنى لابد أن يكون هناك متكلم ومستمع ولابد أن يكون هناك موقف كلامي معين، وعلم اللغة الاجتماعي يهتم بالمسائل الآتية: (اللغة، الثقافة، المجتمع الكلامي، اللغة والاتصال، الأحداث الكلامية، الوظائف اللغوية، التنوع اللغوي).

#### 3.2.4- علم التربية (علم اللغة التعليمي) Pedagogical Linguistics:

يعد أهم فروع علم اللغة التطبيقي وكثيرا ما يوظف مرادفا له وهو يتداخل مع علم النفس اللغوي، ويهتم بالطرق والوسائل التي تساعد المتعلم على تعلم اللغة وتعليمها وذلك بالاستفادة بنتائج علم اللغة (الصوتية، الصرفية، التركيبية، الدلالية)، كذلك يضع البرامج والخطط التي تؤهل معلم اللغة للقيام بواجبه على أكمل وجه في تعليم المهارات اللغوية مثل: (النطق، القراءة والاستماع، والكتابة) وغالبا ما ينطلق هذا العلم من بعض ما توصلت إليه النظريات اللغوية (السلوكية، التوليدية التحويلية).

وهو يركز على الأخص بـ: (نظريات التعلم، خصائص المتعلم، الإجراءات التعليمية، الوسائل التعليمية).

#### 4.2.4- علم اللغة النفسي Psycholinguistics:

يهتم هذا العلم بالسلوك اللغوي، خاصة من حيث اكتساب اللغة أو استخدامها، وهذا العلم وهو نتاج جهود علماء النفس وعلماء اللغة في محاولة منهما للوصول إلى نظرية علمية حول اكتساب اللغة والقدرة اللغوية عند الإنسان خاصة الطفل وقد ظهر اتجاهاً في هذا السياق: اتجاه استقرائي، اتجاه استدلال.

أما الأداء اللغوي فهو المجال الثاني لعلم اللغة النفسي إذ يدرس كيف يؤدي الإنسان لغته؟ وماذا يكمل وراء ذلك من عمليات، والأداء اللغوي نوعان: (أداء إنتاجي، أداء استقبالي) <sup>(1)</sup>.

(1)-عبد الرّاجحي، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، ص ص 24...30.

## 1- مفهوم اللغة:

اللغة هي وعاء الفكر، وبها تبنى الأمم والحضارات وتتطور، ولكل الكائنات الحية على وجه الأرض لغة تواصل وتفاهم مستخدمة فيما بينها، ولنكون أكثر حرصاً في استعمال كلمة لغة، لأن هناك لغة واحدة فقط في هذا العالم تختلف تمام الاختلاف عن جميع اللغات التي تتواصل بها سائر المخلوقات، وأن فصيلة فقط في هذا العالم باستطاعتها اكتساب وتعلم هذه اللغة، ألا وهي فصيلة الإنسان، الذي ميزه الله عز وجل بالعقل وخصه بهذه اللغة.

## 1.1- اللغة في وجهة نظر اللغويين العرب قديماً:

تعددت المفاهيم المعطاة للغة واختلفت باختلاف واضعيها، فتعريف اللغة من الوجهة اللغوية هي «جمع "لغى" و "لغات" و "لغون"، فهي الكلام المصطلح عليه بين القوم، وهي مشتقة من الفعل "لغا"، "يلغو"، "لغى بكذا" "أي تكلم بكذا"»<sup>(1)</sup>.

أما من الناحية الاصطلاحية فقد ظهرت في تاريخ الفكر اللغوي تعريفات متعددة اختلفت وتداخلت وتعارضت أحياناً تبعا لتعدد المدارس اللغوية والفكرية التي ينتمي إليها علماء اللغة.

ومن أشهر التعريفات المخصصة للغة في التراث العربي، التعريف الذي وضعه العالم اللغوي "أبي فتح عثمان ابن جني (ت 392هـ) " الذي يقول فيه: «أما حدها فهي أصوات يعبر بها كل قول عن أغراضهم»<sup>(2)</sup>.

(1)-ابن الفصل جمال الدين محمد بن مكرم ابن منظور الإفريقي المصري، لسان العرب، دار صادر للطباعة والنشر، بيروت، ط5، 2005م، مج 13، مادة "لغا"، ص 214.

(2)-أبي الفتح عثمان بن جيني، الخصائص، ترجمة: عبد الحميد هندراوي، دار الكتب العلمية للطباعة والنشر، بيروت، لبنان، ط2، 2003م، ج1، ص 87.

ولو تأملنا هذا التعريف نجده تضمن ثلاث حقائق تتصل بماهية اللغة ووظيفتها

وهي:

- الطبيعة الصوتية للغة:** «أما حدها فهي أصوات...».
- الوظيفة الاجتماعية للغة:** كونها أداة ووسيلة للتواصل «...يعبر بها...».
- اختلاف اللغة باختلاف المجتمع:** «...يعبر بها كل قوم عن أغراضهم...».

## 2.1- مفهوم اللغة عند اللغويين المحدثين:

شكّل الاهتمام بطبيعة اللغة الإنسانية باعتبارها ظاهرة متميزة، خاصة في القرن العشرين، ذلك أن هذا القرن قد شهد انبثاق اللسانيات كعلم يحتوي على مصطلحات ومفاهيم واضحة ودقيقة، فكان من الطبيعي أن ينشغل اللسانيين بتعريف اللغة وإظهار خصائصها وعملها.

ولأن "دي سوسير De Saussure" (1857م-1913م) كان رائد هذه الدراسات، فقد كان سباقاً لتقديم تعريف للغة، إذ يقول: «اللغة واقعة اجتماعية، وخصوصياتها ليست مجردة بل متواجدة بالفعل في عقول الناس...»<sup>(1)</sup>.

أما "سابير Sapir" (1884م-1939م) يزيد على التعريف الذي قدمه "دي سوسير" بقوله: «إن الناس يعيشون تحت اللغة التي أصبحت وسيلة للتعبير في مجتمعهم... وإن العالم الحقيقي مبني حد كبير -وبدون وعي- على العادات اللغوية للمجتمع»<sup>(2)</sup>.

وأما "بلومفيلد Bloom Fild" (1887م-1949م) فيعرف اللغة بقوله: «إن اللغة سلوك فيزيولوجي يتسبب في حدوثه مثير معين، وعلى الرغم من أننا نستطيع مبدئياً أن نتنبأ إذا ما كان مثير معين يمكن أن يدفع شخصاً ما إلى أن يتكلم، أو حتى إلى ما سيقوله

(1) - أحمد مومن، اللسانيات النشأة والتطور، ص 123.

(2) - المرجع نفسه، ص 190.

بالضبط، ففي الواقع، أنه لا يمكن أن يتنبأ إلا إذا عرفنا البنية الدقيقة لجسمه في تلك اللحظة»<sup>(1)</sup>.

أما "تشو مسكي Chomsky" (ولد سنة 1928م)، فقد حدد مفهوم اللغة بقوله: «من الآن فصاعدا نعتبر أن اللغة كناية عن مجموعة -متناهية أو غير متناهية- من الجمل كل جملة منها طولها محدود، ومكونة من مجموعة متناهية من العناصر، وكل اللغات الطبيعية في شكلها المكتوب والمحكي تتوافق مع هذا التعريف، ذلك لأن كل لغة بالإمكان تصورها ككتابع فونيمات علما بان عدد الجمل غير متناه»<sup>(2)</sup>.

فـ"تشو مسكي" في هذا التعريف يرمي إلى أن اللغة تحتوي على عدد محدد من الأصوات، تخصص كل جملة بعدد محدد من العناصر الصوتية أو الحرفية بالرغم من أن عدد الجمل غير متناه.

والمتمثل للتعريف الذي قدمه "ابن جني"، والتعريف الذي قدمه "تشو مسكي" يجد أن "تشو مسكي" يركز على خصائص اللغة البنائية التي بالإمكان دراستها دراسة علمية واضحة، فهو لا يحلل اللغة من كونها وسيلة تواصل أو للتعبير كما ذهب إليه "ابن جني"، بل من كونها أنها مجموعة جمل كل جملة منها تحتوي على شكل فونتيكي. ومن التعريفات السالفة الذكر يتضح لنا أن اللغة في حقيقتها أصوات لا غير، يحكمها نظام داخل المجتمع اللغوي الواحد، وهذه هي طبيعتها، وليست اللغة هي الكلام،

(1) - احمد، مومن ،اللسانيات النشأة والتطور، ص 195.

(2) - ميشال زكريا، الألسنة التوليدية التحويلية وقواعد اللغة العربية، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، بيروت، 1985م، ص 09.

بل إن الكلام هو الكيفية الفردية للاستخدام اللغوي وبالتالي فاللغة عبارة عن المعايير التي يجب على المتكلم مراعاتها<sup>(1)</sup>.

ومن خلال ما تقدم من تعريفات للغة، فحتماً أننا نتساءل عن كيفية اكتساب هذه اللغة ونتساءل أيضاً عن كيفية تعلمها، فكيف يكتسب الإنسان اللغة وبالأخص الطفل؟ وكيف يتعلمها؟

## 2- اكتسابها:

من البديهي والمعروف أن عملية اكتساب اللغة تتسم بالسرعة، ذلك أننا نجد الطفل ما إن يلحق بالمدرسة حتى يصبح يستعمل اللغة في غاية الطلاقة، وقد أدى هذا الاعتقاد إلى أن الإنسان يُخلق مستعداً بيولوجياً للكلام، وعملية اكتساب اللغة عند الطفل، نقصد بها المراحل المختلفة التي يمر بها الطفل منذ الميلاد حتى يستطيع التحكم في لغة مجتمعه، ونجد أن معظم علماء اللغة وعلماء النفس قسموها إلى ثلاثة مراحل وهي:

### 1.2- مرحلة الصياح (Vovolisig Time).

### 2.2- مرحلة البأبأة (Babbling Time).

### 3.2- مرحلة الكلام (Talking Time).

وقد قسموا مرحلة الكلام إلى فترتين:

#### أ- فترة اللغة الصغيرة (Lihle Langage).

#### ب- فترة اللغة المشتركة (Common Language).

### 1.2- مرحلة الصياح (مرحلة ما قبل اللغة): الصياح عبارة عن ردود فعل

عكسية ليس لها أي مغزى وجداني أو ذهني، ناتج عن مرور الهواء على الأوتار

(1) - محمود فهمي حجازي، أسس علم اللغة العربية، دار الثقافة للطباعة والنشر، القاهرة، مصر، 1979م، ص 26.

الصوتية، فالأطفال عند ولادتهم «يصيحون بأصوات مثل: (ي) أو (آ)، وقد تنتهي هذه الصيحات بمقاطع مثل: (بخ) أو (نغ)»<sup>(1)</sup>.

**2.2- مرحلة البأبة:** وتدخل أيضا هذه المرحلة في مرحلة ما قبل اللغة فالأصوات التي يصدرها الطفل في هذه المرحلة تختلف عن تلك التي يصدرها في مرحلة الصياح ذلك أن «الأصوات الجديدة تكون أكثر ملائمة لأغراض الكلام إلا أن الطفل لا ينطق بها قاصدا أو مقلدا للأصوات التي يستعملها وإنما هي عبارة عن نشاط عضلي خالص مثله مثل تحريك اليدين والرجلين»<sup>(2)</sup>.

ولو لاحظنا ما يتفوه به الأطفال وجدناهم يتفوهون كثيرا بحرف أو حرفين (صوتين) مثل: الميم، الباء، التاء، الدال...، كذلك يتفوه الأطفال بكلمة مثل قولهم: "بابا"، "ماما"، "نانا"، "دادا"، "تاتا"...، وعندما تقوى حاسة السمع عند الطفل يجد متعة في سماع الأصوات التي يخرجها من نفسه، ذلك أن الطفل عندما يتلفظ صوتا ما يحدث لديه هذا الصوت إحساسا سمعيا يرتاح إليه ويستمتع بوقعه، فيكرر الصوت ليتكرر إحساسه هذا، وقد أطلق على هذه العملية بـ "تقليد الطفل لنفسه" أو "التفاعل الدائري عند الطفل" وبعدها ينتقل الطفل من التقليد الذاتي الذي يقلد فيه نفسه إلى التقليد الموضوعي الذي يقلد فيه غيره، ويحدث هذا عندما يأخذ الطفل في سماع أصوات متشابهة لما ينطقه ينطقها من حوله، وهنا يدرك الطفل المشابهة بين ما يصدره هو وما يُصدر من حوله، فيأخذ في تكرار ذلك مستمعا به<sup>(3)</sup>.

(1) - ديبه بورو، اضطرابات اللغة، ترجمة: أنطوان الهاشم، منشورات عويدات للنشر والطباعة، لبنان، 2000م، ص 21.

(2) - حلمي خليل، دراسات في اللسانيات التطبيقية، دار المعرفة الجامعية للنشر والتوزيع، الإسكندرية، مصر، 2002م، ص 127.

(3) - مصطفى فهمي، أمراض الكلام، دار مصر للطباعة والنشر والتوزيع، مصر، ط4، 1975م، ص 25.

ومن جراء هذا يكون الطفل قد اكتسب وتمكن من عدد كبير من الحروف والأصوات.

### 3.2- مرحلة الكلام: وتسمى مرحلة استعمال اللغة وتنقسم إلى فترتين:

**1.3.2- فترة اللغة الصغيرة:** والمقصود بها أن الطفل في هذه الفترة يكون له لغة خاصة به بعيدة عن اللغة التي يتعرض لها أو يسمعها، فكثيرا مما ينطلق به الطفل في هذه المرحلة يكون غير مفهوم، إلا في نطاق أسرته وأهله المقربين منه<sup>(1)</sup>.

**2.3.2- فترة اللغة المشتركة:** وهنا يصبح كلام الطفل أكثر انتظاما وقد حددها عبد الواحد وافي «من نهاية السنة الأولى أو بداية السنة الثالثة إلى غاية السنة الرابعة أو الخامسة أو السادسة»<sup>(2)</sup>، وهذا يستغرق وقتا طويلا، ففي بداية هذه المرحلة يكون الطفل يحرف الكثير من الكلمات العادية، في محاولته الدائبة للوصول إلى النظام الصوتي الصحيح «إلا أنه تواجهه بعض الصعوبات في نطق بعض الأصوات، خاصة عندما تكون جزء من مجموعة صوتية أو مجموعات صوتية، بينما يكون قادرا على نطقها مفردة»<sup>(3)</sup>، فنجد مثلا ينطق فونيم "ك" مفردا، بينما عندما يتواجد هذا الفونيم في كلمة يحولها "ت" فينطق:

-تتاب: بدلا من "كتاب".

-ستينة: بدلا من "سكينة".

(1) - نادية رمضان، قضايا في الدرس اللغوي، مؤسسة شباب الجامعة، الإسكندرية، مصر، سنة 2002م، ص 42.

(2) - عبد الواحد وافي، نشأة اللغة عند الإنسان والطفل، نهضة مصر للطباعة والنشر والتوزيع، مصر، 2003 م، ص

189.

(3) - حلمي خليل، دراسات في اللسانيات التطبيقية، ص 132.



وقد ينطق فونيم "ش" مفردا بينما عندما يتواجد هذا الفونيم في كلمة يحولها "س" فينطق: -سمس: بدلا من "شمس".

وقد يحذف فونيم من كلمة مثلا يحذف فونيم "الراء" في أرنب فينطق: -أنب: بدلا من "أرنب".

هنا نلاحظ أن الطفل في بداية اكتسابه للغة الأم يشبه البالغ في اكتسابه للغة الأجنبية، وخاصة غير العربي الذي يتعلم اللغة العربية، ذلك عند نطقه لبعض الكلمات في اللغة العربية التي تحتوي على بعض الفونيمات غير الموجودة في لغته.

وفي بعض الأحيان قد يغير الطفل معظم حروف الكلمة، فلا يكاد يبقى فيها على شيء من أصواتها الأصلية مثل نطقه لـ (شوكولاتة) بـ (ساساته). وكثيرا ما ينطق الأطفال في هذه الفترة جزء واحدا من الكلمة وغالبا ما يكون المقطع الأخير منها، ويطلق علماء اللغة عليها بـ "الاختصار" "Mutilation"<sup>(1)</sup>.

فقد ينطق الطفل: ديل: بدل من "منديل".

أو ينطق: نملة: بدل من "نملة".

أو ينطق: نئنائة: بدل من "نعناع".

ويمر الطفل في هذه المرحلة بعملية (الجملة ذات الكلمة الواحدة)، فقد نلاحظ مثلا الطفل ينطق كلمة "ماما" ويقصد بها "أنا جائع" "أعطني الحليب" وهي مفردات تقوم مقام الجملة.

(1) - عبد الواحد وافي، نشأة اللغة عند الإنسان والطفل، ص 170.

كذلك في هذه المرحلة نجد الطفل يقيس ما لم يسمع على ما سمعه من قبل، وهذا قياس خاص، وهو جزء من قدرته اللغوية، ويسمى بـ "القياس الخاطئ" "False Analagy".

«ويظهر هذا القياس عندما يحاول الطفل اكتساب النظام المورفولوجي للغة "Morphological System" وهنا يقع في بعض الأخطاء»<sup>(1)</sup>. فمثلا نجده يعمم تاء التأنيث في كل مؤنث فيقول:

-أخضرة: بدل من "أخضر".

-وأحمر: بدل من "أحمر".

-وأصفرة: بدل من "أصفر".

أو نجده يعمم مورفيم الجمع (بن) فيقول:

-أسدين: بدل من "أسد".

-ولدين: بدل من "ولد".

-قطين: بدل من "قط".

وفي هذه المرحلة يستطيع الطفل أن ينطق كلمات، ولكنها منفردة، بمعنى لا معنى لها فمثلا ينطق "سارة" و "مدرسة" ولكنه غير مستعد أن يربط ويضم الصيغ إلى بعضها البعض لينتج جملة.

من خلال ما تقدم يتبادر في أذهاننا كيفية اكتساب الطفل النظام اللغوي، والسؤال هو: كيف يكتسب الطفل النظام النحوي ليصبح قادرا على ترتيب الجمل بعضها بعض؟

(1) - حلمي خليل، دراسات في اللسانيات التطبيقية، ص 133.

معظم علماء اللغة وعلماء النفس يسلّمون بأن النظام النحوي يكتسبه الطفل عن طريق التقليد أو المحاكاة، فما هو التقليد؟

### \*التقليد (المحاكاة "Imitation"):

يلعب التقليد دوراً بالغ الأهمية في اكتساب اللغة الأولى (الأم)، إلا أن نجاحه يتوقف على عدة عوامل نذكر منها:

- «صحة النموذج الذي يقلده الطفل، ومدى مطابقة التقليد لهذا النموذج وتتوقف هذه المطابقة أيضاً على عوامل، منها ما يتعلق بشخصية الطفل نفسه فسيولوجيا ونفسيا ولغويا، ومنها ما يتعلق بالبيئة المحيطة وإمكانياتها»<sup>(1)</sup>.

فالطفل يقلد ويحاكي ما نتكلم به، فإذا أخطأ لا يجد من حوله من يشرح له القاعدة، وإنما وهكذا وعن طريق هذه الطريقة وحدها (الخطأ والتصحيح) «يلم الطفل بتراكيب اللغة ومعانيها ويهضم كل ذلك ثم يقس عليه، وبهذا يكتمل لديه نضج لغة الخطاب دون أن يعلم شيئاً عن قواعدها وقوانينها، وهذا هو المنهج الفطري في تعلم اللغة»<sup>(2)</sup>.

فالأطفال أثناء استماعهم للغة وتواصلهم مع الكبار أو الأطفال مثلهم، «يقومون بتحليل البنى اللغوية وتشكيل فرضيات حول مختلف جوانب اللغة، فالطفل عندما يجد البنى اللغوية التي تستخدمها لا تتفق مع تلك التي يتعرض لها، يقوم بتعديلها على ضوء ذلك؛ أي أن الأطفال يفحصون هذه الفرضيات بمقارنتها باللغة المحيطة بهم، فيتركون بعضها ويعيدون في بعضها الآخر، وفي حال ترك فرضية ما يشكلون أخرى بدلا عنها، وتستمر

(1) - محمد فرج أبو طقة، في التنمية اللغوية والتطور النفسي للفرد، دار الوفاء للطباعة والنشر والتوزيع، الإسكندرية، مصر، سنة 2002م، ص 36.

(2) - رمضان عبد التواب، بحوث ومقالات في اللغة، مكتبة الخانجي للنشر، القاهرة، مصر، ط1، 1982، ص 188.

هذه العملية بضع سنوات حتى ينجح الطفل في بناء فرضيات تؤكد صحتها البنى اللغوية التي يتعامل بها»<sup>(1)</sup>.

وأكبر دليل على هذا "الأخطاء اللغوية" التي يرتكبها الأطفال، وهذه الأخطاء عبارة عن محاولات من الطفل لاستخدام البنى اللغوية التي تعلمها وتطبيقها على اكتساب المزيد من جوانب اللغة، فالطفل الذي يجمع (مكتبة) على مكاتب، إنما يقوم بذلك لأنه يكون قد تعلم أن جمع كلمة (مزرعة) هي (مزارع) وليست (مزروعات) وهذا ما يطلق عليه اسم «الأخطاء المنطقية وهي ليست دليلاً على أن الطفل قد ارتكب خطأ بل إنها دليل على أنه يتعلم اللغة وأن آليته اللغوية تعمل»<sup>(2)</sup>.

وقد يسمع الطفل إلى جمل ما مثل: (علي أعطى كتاباً لليلي)، (علي أعطى ليلي كتاباً)، فيفترض أن الأفعال التي يتبعها اسمان أحدهما مسبوق بحرف جر، يمكن أن تقبل أن يتبعها اسمان لا يسبق أي منهما حرف جر، وبناءً على هذا يقول الجملة الخاطئة (ماما صنعت ليلي خبزاً)، وهنا يتبين له أن الفرضية خاطئة، ولا بد له أن يتركها، ويضع فرضية جديدة بديلة عنها، وبالتالي فهذه الأخطاء التي يقع فيها الطفل تمثل «المرحلة الانتقالية في عملية اكتساب اللغة التي تعبر عن تطبيق الطفل لفرضيات غير صحيحة من جهة نظر لغة الكبار»<sup>(3)</sup>.

وبالتالي نقول أن الطفل عند اكتسابه للغة الأم لا يحتاج إلى تعلم مقصود ومبرمج ومنظم، ولا بد إلى حفظ مفردات وجمل اللغة وتخزينها في قاموسه الذهني، ثم إعادة

(1) - نايف خرما، علي حجاج، اللغات الأجنبية تعليمها وتعلمها، دار عالم المعرفة للطباعة والنشر، الكويت ، 1988، ص 73.

(2) - نايف خرما، علي حجاج، مرجع نفسه ، ص 74.

(3) - شحده فارغ وآخرون، مقدمة في اللغويات المعاصرة، دار وائل للطباعة والنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2000م، ص 234.

استرجاعها عند الحاجة، هذا لأن الطفل لا يمكنه الاستماع إلى جميع الجمل في لغته، ومع هذا فهو يفهم جملاً يقولها الكبار لم يستمع إليها مسبقاً.

ومن خلال ما تقدم نقول بأن الطفل يتوصل بمفرده إلى قواعد وضوابط تسمح له باستخدام اللغة بشكل مبدع، ودون أن يعلمه إياها أحد حتى ولو حاول أحدهم تلقينها له لما فهمها.

ومنه فعملية التقليد (المحاكاة) وارتكاب الأخطاء هما الوسيلتان اللتان اجتمع علماء اللغة وعلماء النفس على التسليم بدورهما الفعال في اكتساب اللغة. والسؤال الذي يدور في أذهاننا هو: هل التقليد وحده يكفي لاكتساب اللغة؟

من هنا اهتم علماء اللغة وعلماء النفس اللغوي بضرورة البحث عن آلية تساعد الطفل على الاكتساب، فتوصلوا إلى التعلم، فما هو التعلم؟

### 3-التعلم: مفهومه، عوامله وأهم نظرياته:

#### 1.3- مفهوم التعلم:

يعتبر التعلم نشاط ذاتي يقوم به المتعلم ليحصل على استجابات، وتكون هذه الاستجابات بمثابة الوسيلة التي يجابه بها كل ما يعترضه من مشاكل في هذه الحياة.

فالتعلم من الوجهة اللغوية هو من: «عَلَّمَ، "العَلِيمُ"، "العَالِمُ" من صفات الله عز وجل و "عَلِمْتُ الشيء" أي "عرفته"، و"عَلِمَ الأمر" أي "ألقنه" "عَلَّمَ" من "عَلَّمَهُ البيان" ومعناه أنه "عَلَّمَهُ القرآن الذي فيه بيان كل شيء"»<sup>(1)</sup>.

أما من الناحية الاصطلاحية فقد عرفه "غيتس Gates" بأنه: «تغيير السلوك تغييراً تقديمياً يتصف من جهة بتمثيل مستمر للوضع، ويتصف من جهة أخرى بجهود مكرر

(1) -ابن منظور، لسان العرب، مادة "عَلَّمَ"، مج 10، ص 263.

يبدّلها الفرد للاستجابة لهذا الوضع استجابة مثمرة، ومن الممكن تعريفه تعريف آخر بأنه: «إحراز طرائق ترضي الدوافع وتحقق الغايات، وكثيرا ما يتخذ التعلم شكل حل المشكلات، وإنما يحدث التعلم حين تكون طرائق العمل القديمة غير صالحة للتغلب على المصاعب الجديدة ومواجهة الظروف الطارئة»<sup>(1)</sup>. وعرفه "عماد عبد الرحيم الزغول" في كتابه "نظريات التعلم" بأنه: «عملية حيوية ديناميكية تتجلى في جميع الثغرات الثابتة نسبيا في الأنماط السلوكية والعمليات المعرفية التي تحدث لدى الأفراد نتيجة لتفاعلهم مع البيئة المادية والاجتماعية»<sup>(2)</sup>.

والمتمأل إلى التعريف الذي قدمه "غيتس" يجده يتضمن تعريفين فرعيين:

**فالتعريف الأول:** يعتبر أن في لُبه وجوهره هو تغيرا إيجابيا متطور في سلوك المتعلم.

**أما التعريف الثاني:** يعتبر التعلم هو اكتساب طرائق ترضي دوافع المتعلم وتستجيب لها وتحقق الغاية المتوخاة من عملية التعلم، كذلك يعبر التعلم سلوك يقوم به الفرد لتحسين سلوكه المقبل، كما يزيد الفرد مع التكيف مع الصعوبات التي تجابهه سواء تعلق الأمر باللغة أو بالحياة الاجتماعية.

والتعلم في ميدان علم النفس هو: «العملية التي نستدل عليها من التغيرات التي تطرأ على سلوك الفرد، والناجمة عن التفاعل مع البيئة أو التدريب أو الخبرة»<sup>(3)</sup>.

(1) - أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية حقل تعليمية اللغات، ديوان المطبوعات الجامعية، بن عكنون، الجزائر ، 2000م، ص 46.

(2) - عماد عبد الرحيم الزغول، نظريات التعلم، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط2، 2006م، ص 37.

(3) - خنفري إلهام، مدى فعالية اختبارات التقويم الشخصي في الكشف عن الكفاءات النهائية لدى تلاميذ التعليم المتوسط في مادتي الرياضيات واللغة العربية، رسالة ماجستير في علم النفس التربوي، قسنطينة، 2008، ص 85.

وهذا ما ذهب إليه السيد خير الله في كتابه "علم النفس التربوي" على أن التعلم: «معظم التغيرات التي توصف بأنها سلوكية أو نفسية تلعب فيها ظروف الخبرة والممارسة دورا كبيرا»<sup>(1)</sup>.

إذن مما سبق من تعريفات ومفاهيم للتعلم، نجدتها متقاربة إلى حد كبير ونستنتج أن التعلم عملية عقلية داخلية نستدل على حدوثها عن طريق آثارها في الخارج، فقد تكون هذه الآثار سلوك من قبل المتعلم وتختلف السلوكات التعليمية بحسب طبيعة المواد التعليمية، فهناك سلوكات انفعالية مثل: (اكتساب قيم، عواطف، اتجاهات...)، وقد تكون عقلية مثل (تعلم لغة، معلومات، مهارات...)، إذن فالتعلم الجيد هو هضم وتمثيل ما تعلمته لا مجرد تخزين وتلقي.

### 2.3- عوامل التعلم:

هناك عوامل تساهم إسهاما كبيرا في أنجاح العملية التعليمية ومن بين أهم هذه العوامل نذكر:

#### 1.2.3- النضج:

يتصل التعلم بالنضج إلى درجة يعسر فيها الفصل بينهما، ومفهوم النضج هو: «جميع التغيرات الحسية والجسدية والعصبية التي تطرأ على الكائن الحي والمحكومة بالمخطط الجيني الوراثي»<sup>(2)</sup>.

بناء على هذا المفهوم فإن النضج في الحقيقة هو عملية نمو داخلي يشمل جميع جوانب الكائن الحي، ويحدث بكيفية غير شعورية، فهو يحدث غير إرادي يواصل فعله

(1) - خنصري إلهام، مدى فعالية اختبارات التقويم الشخصي في الكشف عن الكفاءات النهائية لدى تلاميذ التعليم المتوسط في مادتي الرياضيات واللغة العربية، ص 85.

(2) - عماد عبد الرحيم الزغول، نظريات التعلم، ص 40.

بالقوة خارج إرادة الفرد، بينما التعلم عملية إدراكية إرادية في الغالب خاصة لدى الإنسان، تعتمد على الظروف التي يوفرها الوسط الطبيعي والاجتماعي للمتعلم.

« لذلك فإن المطلوب من المهتم بعملية التعلم أن يكون على وعي عميق بمراحل النضج المختلفة لدى المتعلم، فيكون على دراية بالإجراءات التالية:

- ضبط حالة النمو عند الطفل وحصر مراحلها المختلفة.

- تحديد خصائص نمو شخصية الطفل والوقوف على جوانبها الفيزيولوجية والعقلية والانفعالية والاجتماعية لتهيئة القاعدة السيكلوجية لعملية التعلم.

- تحديد خصائص نمو المتعلم عضويا وعقليا»<sup>(1)</sup>.

وبالتالي فالنضج والتعلم متلازمان، ولا يمكن أن تتم العملية التعليمية بدون نضج.

### 2.2.3- الاستعداد:

يعتبر الاستعداد أهم عامل نفسي في عملية التعلم، لأن عدم الاستعداد لفعل عملية التعلم لا يؤدي إلى أي نتيجة، بل يصح عائقا نفسيا للمتعلم مما يعيق تحقيق الغاية المرجوة من العملية التعليمية.

والاستعداد مرتبط « بتهيؤ الطفل واستعداده لتعلم مهارة ما بنوه العضوي والعقلي والعاطفي والاجتماعي، تشكل كل هذه الجوانب أرضية الاستعداد في عملية التعلم، يمكن لنا تمثيل لذلك بمهارة القراءة»<sup>(2)</sup>.

(1)- أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية حقل تعليم اللغات، ص 52.

(2)- مرجع نفسه ، ص 53.



بحيث أنها «عملية عقلية مركبة وذات شكل هرمي يرتبط بالتفكير بدرجاته المختلفة، بحيث أن كل درجة تفكير تعتمد على تحتها ولا تتم بدونها»<sup>(1)</sup>.

فعملية تعلم القراءة أو أي مهارة أخرى يرتبط بالاستعداد، ولذلك يجب أن يكون المتعلم متوفرة فيه شروط نذكر منها:

- أن يكون مكتمل النضج العضوي ويكون مهتم بالشيء المراد تعلمه.

- قدرة المتعلم على التفكير المجرد وتجاوز العقبات والصعوبات.

- قدرة المتعلم على التمييز بين الأشكال المرئية وربطها بالصور السمعية.

### 3.2.3- الفهم:

يعد الفهم -في عرف علماء النفس- عاملاً أساسياً في عملية التعلم، غير أن الفهم لا يتحقق بين المعلم والمتعلم إلا بتوفر شروط من أبرزها التجانس في النظام التواصل، إذ أن العملية التعليمية في جوهرها هي عملية اتصالية، والعملية التواصلية هي مشاركة وتفاعل بين المرسل والمرسل إليه، وعندما نقول مشاركة يعني ازدواج، لذلك يجب تحقيق التفاهم والقصدية والهدف في العملية الاتصالية.

وكذلك الشأن في العملية التعليمية: «فلا بد أن يكون هناك لغة مشتركة بين المتعلم والمعلم، لكي تحدث الاستجابة الملائمة لعملية التعلم، فيكسب بذلك المتعلم خبرة جديدة تضاف إلى رصيده المعرفي»<sup>(2)</sup>.

ويقول زكريا إبراهيم في كتابه "طرق تدريس اللغة العربية": «إن فهم الكلمات والمصطلحات ليس بالأمر السهل، إذ يقتضي ذلك من الطفل أن يربط بين اللفظ والمدلول،

(1) - راتب قاسم عاشور، محمد فؤاد الحوامدة، أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، دار المسيرة للطباعة والنشر، عمان، الأردن، ط2، 2007م، ص 64.

(2) - أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية حقل تعليم اللغات، ص 54.

ومثل ذلك بقولنا أن فهم الطفل معنى كل من النهر والبحر ومصادر المياه فإن الطفل يستطيع القول: أن نهر الأردن ينبع من جبل الشيخ ويسير في وادي الأردن ويصب في البحر الميت، فهذه العبارة دلت على فهم الطفل للمادة اللغوية»<sup>(1)</sup>.

هذا يعني أن الفهم يرتبط أساسا بالمادة اللغوية أولا والمعلم ثانيا والمتعلم ثالثا.

### 4.2.3- التكرار:

يعتبر من الدعائم التي تقوم عليها العملية التعليمية، من حيث هو استمرار لفعل العلاقة القائمة بين المثير والاستجابة، وهي العلاقة التي تتحول إلى عادة عند المتعلم.

وهذا التكرار « يجعل الذاكرة قادرة على استيعاب المفاهيم في سياقات متباينة ولكي يتحقق هذا الاقتران الثنائي لا بد من أن يكون التكرار هدفا موجها وفي خطة بيداغوجية وتعليمية معينة ويرتبط التكرار على شخصية المتعلم كالميول والرغبة والدوافع»<sup>(2)</sup>.

وتسهم هذه الرغبات والدوافع في حدوث العملية التعليمية في كونها تزيد من جهود المتعلم ومثابرته أثناء عملية التعلم، وتعرف الدوافع بـ: « على أنها حالة توتر أو نقص داخلي تستثار بفعل عوامل داخلية (كالحاجة والميول الاهتمامات) أو عوامل خارجية (كالمثيرات التعزيزية، البواعث)، بحيث تعمل على توليد سلوك معين لدى المتعلم»<sup>(3)</sup>.

والتكرار الذي نقصده هنا في هذا المقام هو التكرار الإيجابي الذي يستفيد منه المتعلم، لا التكرار السلبي الذي يميل ويكره منه المتعلم والمعلم.

(1) - زكريا إبراهيم، طرق تدريس اللغة العربية، دار المعرفة الجامعية للطباعة والنشر، الأزاريطة، مصر ، دت، ص 16.

(2) - أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية حقل تعليم اللغات، ص 54.

(3) - عماد عبد الرحيم الزغول، نظريات التعلم، ص 42.

## 3.3- أهم نظريات التعلم:

تناول علماء النفس وعلماء اللغة قضية تعلم واكتساب اللغة في محاولة منهم لتفسير كيفية اكتساب الطفل اللغة وتعلمها، واختلفت آراءهم بحسب مواقفهم وفلسفتهم التي توطر تعاملهم مع القضايا المختلفة، وسنتحدث على هذه الآراء والمتمثلة في نظريات التعلم.

## 1.3.3- النظرية السلوكية:

تسمى أيضا "بنظرية التعلم"، تأثرت هذه النظرية بالمذهب التوزيعي الأمريكي بالنتائج والبراهين التي توصلت إليها الأبحاث السلوكية، في إطار تعلم الإنسان والحيوان، وحاولوا استغلالها في ميدان اكتساب الطفل اللغة، ولهذا اعتبروا اللغة مهارة تكتسب كغيرها من المهارات بفعل عدة عوامل مهمة متمثلة في الاكتساب بالمحاولة، والخطأ بهدف تحقيق الذات، والاكتساب بالتصبر القائم على تحقيق الغايات، كما اهتموا بالقوانين الثلاثة لعملية التعلم والمتمثلة في: «قانون الأثر وانتشاره؛ يتنبه الطفل للاستجابات اللغوية المصحوبة بحالة الرضا، وقانون التكرار؛ والذي يعني معاودة الاستجابات المصحوبة بالأثر المقبول، قانون الاستعداد؛ والمتمثل في الخبرة والتجربة»<sup>(1)</sup>

لقد استفاد أصحاب المذهب التوزيعي من هذه الأمور في إطار تعلم الإنسان والحيوان «وحاولوا استثمارها في ميدان تفسير اللغة واكتسابها، والتي رأوا أنها تكتسب كغيرها من المهارات غير اللغوية بشكل آلي بعيدا عن تأثير العقل، وحاولوا تفسيرها تفسيراً مادياً قابلة للملاحظة والمشاهدة»<sup>(2)</sup>

أما "سكينر skinner"، فقد فسر اكتساب اللغة عند الطفل بمفهومين آخرين غير المثير والاستجابة، يتمثلان في المحاولة والخطأ، إذن اللغة مهارة كغيرها من المهارات

(1) - عماد عبد الرحيم الزغول، نظريات التعلم، ص 79، 80.

(2) - لعشبي عقيلة وآخرون، اللغة الأم، دار هومة للطباعة والنشر والتوزيع، بوزريعة، 2004 م، ص 98.

ينمو وجودها عند الطفل بناءاً على هذين المفهومين « وترتقي هذه المهارة عن طريق المكافأة ، وإذا انعدمت المكافأة انعدمت المهارة »<sup>(1)</sup>

لان الطفل عندما يتكلم أو يصدر أصوات من تلقاء نفسه يقوم المحيطون به بتعزيز ذلك السلوك بمختلف الحركات والصيغ مثل: المداعبة ، الابتسامة والاحتضان ، وحين يقوم المحيطون بذلك «فان ذلك يدعوا إلى تكرار نطقها وتحسينها صوتياً ، فهو يحاول ويخطأ فيذلك إلى أن يتمكن منها بصورة سليمة ، وهذا بفعل التعزيزات والمكافآت التي يتلقاها»<sup>(2)</sup> فالطفل عندما يخطأ، يحول آلياً إعادتها حتى يصل إلى الصواب وهذا كله من اجل الفوز بالمكافأة، وفسر "سكينر" هذا التعزيز بقوله: «على انه أي حدث ينبع سلوكاً ما، بحيث يعمل على تقوية احتمالية تكرار مثل هذا السلوك في مرات لاحقة»<sup>(3)</sup>

أي؛ أن الطفل يكتسب بالمحاولة والخطأ إلى التمكن الفعلي منها بفعل تكرارها آلياً ، ومن ثم تحسينها بعيداً عن تأثير العقل فيها.

لقد انتقدت هذه النظرية، ومن بين أهم الانتقادات نذكر:

- أنها ساوت بين الإنسان والحيوان وهذا غير منطقي .
- أن اللغة ليست مجموعة من العادات الظاهرة التي تتكون لدى الإنسان ، بل هي نتيجة العقل .
- أن الإنسان ليس آلة طيعة قابلة للتوجيه، وإنما له قدرته على تحديد اتجاهاته اللغوية بحسب ما يحيط به.

(1)-لعشبي عقيلة وآخرون، اللغة الأم ، ص99.

(2)- عماد عبد الرحيم الزغول، نظريات التعلم، ص 93.

(3)- لعشبي عقيلة وآخرون، اللغة الأم، ص100.

## 2.3.3- النظرية العقلية:

جاءت هذه نظرية "تشو مسكي" نقدا لأسس النظرية السلوكية ، إذ نراه في كتابه "القواعد التركيبية" يبين من خلاله الهدف الأساسي للنحو التوليدي التحويلي ، ويتمثل في بناء نموذج شكلي يأخذ بعين الاعتبار المبادئ التي تبعا لها تبنى الجمل من لغات خاصة. لقد رأى "تشو مسكي" أن اللغة تتجاوز الفكرة السلوكية المتمثلة في المثير والاستجابة، وإنما النظام اللغوي كامل في العقل، ويرتبط عرضا بالسياق الموقف المحدد للجمل، وترتكز هذه النظرية في تفسير التعلم عند الطفل على مسلمة مفادها ؛إن الطفل يولد مهيئاً لاستعمال اللغة ،فهو يمتلك نماذج تركيبية ذهنية وهذه النماذج هي التي تكون الكليات اللغوية عند البشر ،ثم إن هذه الكليات هي التي تشكل القواعد التركيبية الخاصة بلغة الطفل في مجتمع معين ، فهي تمثل الكفاية الأولية التي تساعد على تحليل التراكيب التي يستمع لها ، ثم إعادة صياغة النظام القواعدي للغة الأم ، هذه الكيفية تسمح للطفل بتلفظ بنى تركيبية لم يسمعها من قبل.

لقد اهتم "تشو مسكي" في هذه النظرية بالجهاز الداخلي للمتكلم ، عوض الاهتمام بسلوكه الخارجي من خلال القواعد الصورية المتناهية ، التي تمكن المتكلم من إنتاج عدد لا متناه من الجمل ، وكذا تركز على القدرة المثالية الكامنة التي تمكنه من هذه الإنتاجية<sup>(1)</sup>.

## 2.3.3- النظرية التبليغية المعرفية:

ظهرت هذه النظرية كرد فعل على النظريات السالفة، ومفهوم الاكتساب اللغوي والتعلم لا يقتصر على اكتساب القدرة النحوية فحسب ، كما هو معروف عند تشو مسكي وأتباعه بل تتعداها إلى اكتساب القدرة على استعمال هذه البنى والقواعد حسب الأحوال الكلامية والخطابية المختلفة ؛ أي حسن التحكم فيها للتعبير عن الوظائف اللغوية المناسبة،

(1)- راتب قاسم عاشور، محمد الحوامدة ، أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق،ص ص 28،29.

لأن اللغة ليست قوالب وصيغا وتراكيب كامنة ، بل هي عملية حيوية توظف فيه قوالبها وصيغها المتنوعة للتعبير عن مختلف الوظائف اللغوية والسياقات المختلفة<sup>(1)</sup>.

تنسب هذه النظرية إلى العالم النفساني " جون بياجيه 1980م "زعيم "مدرسة جونييف لعلم النفس الوراثي"، كان يهدف من خلال تخصصه في العلوم البيولوجية إلى اكتشاف جانب من وراثية الذكاء ، وذلك من خلال دراساته لعلم الأجنة، ثم بحثه الدقيق في مجال النمو المعرفي عند الطفل وكذا آلية التعلم.

إن رائد هذه النظرية حين يبحث في اللغة ، إنما يبحث فيها عما يكشف عن سمات التفكير في مراحله المتعاقبة ، فلا يتصور " جون بياجيه " إمكانية النمو اللغوي بصورة مستقلة عن التطور المعرفي ، ولا إمكانية الاستعمال للوسيلة اللفظية استعمالا كاملا إلا عند تكوين العمليات الفكرية .

يرى " بياجيه " أن المعرفة تنشأ عند الطفل من مجموعة الأفعال التي يقوم بها في وسطه الاجتماعي، وينطلق في نظريته إلى النمو المعرفي من جانبين:

\***الأبنية العقلية:** وهي الخصائص العقلية المنظمة للذكاء، وترتبط بالتغيرات التي مع عمر الطفل.

\***الوظيفة العقلية:** وهي العمليات التي يلجا إليها الفرد عندما يتفاعل مع البيئة التي يعيش فيها وتتميز بالثبات وبالتالي فهي موروثة.

وتمر الأبنية العقلية بأربعة مراحل أساسية وهي:

(1) -راتب قاسم عاشور، محمد الحوامدة ،ص29.

- **مرحلة الحسي حركي:** تبدأ هذه المرحلة من الميلاد إلى نهاية السنة الثانية ، حيث تظهر فيها بداية تركيب الأبنية العقلية، كمص الإصبع وتناسق النظر مع الغير، وتحصيل بعض السلوكات الجديدة.

- **مرحلة ما قبل العمليات:** تبدأ من السنة الثانية حتى السنة السابعة ، وتظهر في هذه المرحلة الوظائف الرمزية ، بحيث يستطيع الطفل في هذا الطور أن يقوم ببعض التصنيفات حسب اللون أو الحجم ، ثم يبدأ بالتدرج بتطبيقات أكثر صعوبة عندما يبدأ بتمثيل عالمه الخاص عن طريق الصور الذهنية والرموز ، فيصير حضور الأشياء غير ضروري بالنسبة إليه.

- **مرحلة التفكير الواقعي:** تبدأ من السنة السابعة إلى السنة الحادية عشر، حيث يظهر لدى الطفل القدرة على الاحتفاظ ، كما تنمو قدرته على التصنيف مستخدماً بعدي اللون والشكل، ناهيك تدرج الطفل ببطء في تكوين مفهوم الزمن .

- **مرحلة التفكير المجرد:** تبدأ من السن الثاني عشر إلى نهاية العمر، وتبدو هذه المرحلة مختلفة تمام الاختلاف بين الأفراد ، حيث يظهر جلياً تمايز في القدرات العقلية ، يخرج فيها الطفل عن حدود التمرکز حول الذات إلى اللاتمرکز، حيث يصبح المراهق قادر على التفكير المجرد ، كما تصبح لديه المقدرة على الاستقلال المنطقي من خلال اختبار الفرضيات واستقراء الوقائع المختلفة كما يظهر عنده نوع من الالتزام الاجتماعي<sup>(1)</sup>.

من خلال النظريات السالفة الذكر ، نستطيع القول بان نظرية "بياجيه" أهم النظريات التي ساعدت المربين وتفهمهم لسلوكات المتربين.

(1)- علي حسين حجاج ، عطية محمود هنا ، نظريات التعلم، دار عالم المعرفة للطباعة والنشر ، الكويت، 1983 م، ص 285، 286.

## 1- لمحة عن الأخطاء اللغوية قديما:

لم تكن هناك دراسات في حد ذاتها في مجال الأخطاء اللغوية، ومن بين الدراسات التي اهتمت بالأخطاء اللغوية ما نجده في كتب العربية فمنهم من خصص جزءا، ومنهم من خصص فصلا، كل هذا تزعمته الدراسات اللغوية القديمة أو ما يسمى "الاتجاه التقليدي"، ومن بين هذه الدراسات نذكر:

- دراسة "ما تلحن فيه العامة" للكسائي (ت 189هـ).
- دراسة "لحن العوام" لأبي بكر الزبيدي (ت 379هـ).
- دراسة "تنقيف اللسان وتلقيح الجنان" لأبي بكر الصقلي (ت 501هـ).
- دراسة "مدخل إلى تقويم اللسان" لابن هشام اللخمي (ت 577هـ).
- ومن بين الدراسات القديمة التي خصصت جزءا منها لدراسة الأخطاء اللغوية.
- دراسة "البيان والتبيين" للجاحظ (ت 255هـ).
- دراسة "أدب الكتاب" لابن قتيبة (ت 276هـ).
- دراسة العقد الفريد "لابن عبد ربه" (ت 338هـ).

لقد كانت دراسة الأخطاء اللغوية قديما، وما زالت حتى يومنا هذا لونا من التأليف الذي يمثل اتجاها قويا للمحافظة على سلامة اللغة وتخليصها مما شاع على السنة الناطقين بها وبغيرها، وقد شاع مصطلح اللحن والغلط في تلك الدراسات التي منها دراسة "تكملة إصلاح ما تغلط فيه العامة" للجوالقي (ت 539هـ)، ودراسة "بحر العوام في ما أصاب فيه العوام" لرضي الدين بن الحنبلي (ت 971 هـ) <sup>(1)</sup>.

(1)-محمد أبو الرب، الأخطاء اللغوية في ضوء علم اللغة التطبيقي، دار وائل للطباعة والنشر، عمان، الأردن، ط5،



ومن المعروف أن اللحن انتشر بين العرب قديما بعد اختلاط العجم بهم لما دخلوا الإسلام، لذلك نجد هذه الدراسات ركزت على هذه الأخطاء لتفاديها وما زال هذا الاتجاه سائدا في معظم الدراسات الحديثة.

## 2- المخالفات اللغوية "أنواعها و مصطلحاتها":

تعتبر اللغة المحرك الأساس في المجتمع، كونها الوسيلة الرئيسة لتبادل الأفكار والآراء والتفاهم بين أفرادها، وكل لغة من لغات العالم لها ميزة تميزها عن غيرها من اللغات، فاللغة العربية ما يميزها عن غيرها كونها «إحدى اللغات السامية وأرقاها مبنى ومعنى واشتقاقا وتركيبا، وتنقسم اللغة إلى ثلاث طوائف كبرى هي: الآرية والطورانية والسامية، ومن اللغات السامية العربية والسريانية والعبرية والآشورية وغيرها، وأرقى هذه اللغات هي لغة القرآن الكريم»<sup>(1)</sup>.

نشأت اللغة العربية في شبه الجزيرة العربية التي كانت بيئة نقية يتكلم العربي فيها بلغة عربية فصيحة ويتعامل بها دون تكلف بحيث كان الطفل يشب في هذه البيئة يسمع لغة سليمة يكتسبها ويعبر بها عن كل ما يحتاج إليه دون عناء أو تكلف.

وظلت اللغة العربية على هذا الحال متماسكة إلى أن جاء الإسلام ودخل الناس في دين الإسلام، واختلط العربي بالأعجمي فتسرب الضعف إلى ألسنتهم «ولما فارق العرب الحجاز لإبلاغ دعوة الإسلام وبث تعاليمه بين الأمم، اقتضت مخالطتهم لمن لا يحسن لغتهم ضعف ملكتها على ألسنتهم ودخول التغير عليها في مبانيها وأساليبها وحركات وإعرابها ونقش داء اللحن بسبب المخالطة»<sup>(2)</sup>.

(1) - زكريا إبراهيم، طرق تدريس اللغة العربية، ص 34.

(2) - محمد الخضر حسين، دراسات في اللغة العربية وتاريخها، مكتبة دار الفتح للطباعة والنشر، دمشق، سوريا، ط2،

هذا الفساد الذي أصاب اللغة وأصبح علة أو مرض ينخرها انتشر في اللغة المكتوبة والمنطوقة، ولم يسلم منه لا المتعلمون ولا غيرهم بل مسّ كل فئات المجتمع الواحد. ومن المصطلحات التي استعملت لهذا الفساد نذكر: اللحن، الغلط، الخطأ، الزلة ويجب علينا هنا تحديد هذه المصطلحات التي اندرجت تحت اسم المخالفات اللغوية.

## 1.2- المصطلح والأنواع:

تعدت مصطلحات وأنواع المخالفات اللغوية وكان أشهرها: اللحن، الغلط، الخطأ، الزلة.

### 1.1.2- اللحن:

اللحن من الناحية اللغوية كما ورد في معجم "العين" «أن اللحن ما تلحن إليه بلسانك، أي تميل إليه بلسانك»<sup>(1)</sup>.

أما من الناحية الاصطلاحية فلم يعطي له مفهوم، بوصفه مصطلحا قديما في كتب التصحيح اللغوي القديمة، خاصة كتب "لحن العامة"، وقد عبر "محمد عيد" عن عدم ارتياحه من ذلك بقوله: « تمنيت أن أجد في أحد هذه الكتب حديثا عن اللحن فكرة وموضوعا، لكن لم تتحقق لي تلك الأمنية»<sup>(2)</sup>.

لذلك انصبت جهود الدارسين اللغويين العرب في البحث عن هذا المصطلح الغامض، ووجدوا أن اللحن في اللغة العربية وتراثها ورد بعدة معاني نذكر منها:

(1) - الخليل بن أحمد الفراهيدي، العين، تحقيق: عبد الحميد الهنداوي، دار الكتب العلمية للطباعة والنشر، بيروت، لبنان،

ط1، 2003م، ج4، باب "اللام"، ص 77.

(2) - محمد أبو الرب، الأخطاء اللغوية في ضوء علم اللغة التطبيقي، ص 30.

أولاً: اللحن بمعنى اللغة: الذي شاهد قول "عمر" (رضي الله عنه): «تعلموا السنة والفرائض واللحن كما تعلمون القرآن».

ثانياً: اللحن بمعنى الغناء وترجيح الصوت والتطريب: الذي شاهد قول يزيد بن النعمان: لو تركت فؤادك مستجناً مطوقة على فن تغنى يميل بها وتركبه بلحن إذا ما عن المحزون أنا<sup>(1)</sup>

ثالثاً: اللحن بمعنى الفطنة والذكاء: وقد جاء على لسان رسول الله ﷺ: «إنكم تختصمون إلي ولعل بعضكم أن يكون ألحن بحجته من بعض، فاقضي له على نحو ما أسمع منه»، فمعنى اللحن في هذا القول الشريف "الفطنة والذكاء"<sup>(2)</sup>، بمعنى أنه قد يتميز أحد المختصين بميزة الذكاء والفطنة، فيكون أعرف بالحجة وأفطن لها من خصمه، فيقضي له الرسول ﷺ دون الآخر لقوة دليله وحجته.

رابعاً: اللحن بمعنى القول وفحواه: «وقد ورد مصطلح اللحن بهذا المعنى في موضع واحد فقط من القرآن الكريم»<sup>(3)</sup>، وذلك في قوله تعالى: ﴿وَلَوْ نَشَاءُ لَأَرَيْنَاكَهُمْ فَلَعَرَفْتَهُمْ بِسِيمَاهُمْ وَلَتَعْرِفَنَّهُمْ فِي لَحْنِ الْقَوْلِ وَاللَّهُ يَعْلَمُ أَعْمَالَكُمْ﴾<sup>(4)</sup>. أي في معنى القول ومذهبه وفحواه.

خامساً: اللحن بمعنى التعريض والإملاء: والذي شاهدده قول "القتال الكلابي"

(1) - محمد أبو الرب، الأخطاء اللغوية في ضوء علم اللغة التطبيقي، ص 31.

(2) - أبو الحسن أحمد بن فارس بن زكريا، مقاييس اللغة، تحقيق: عبد السلام محمد هارون، دار الجيل، بيروت، لبنان، ط1، 1991م، ج5، مادة "لحن"، ص 239.

(3) - محمد أبو الرب، الأخطاء اللغوية في ضوء علم اللغة التطبيقي، ص 30.

(4) - القرآن الكريم، سورة محمد، الآية: 30.

ولقد لحنت لكم لكيما تفقهوا ووحيت وحيا ليس بالمرتباب<sup>(1)</sup>

سادسا: اللحن بمعنى الخطأ في الإعراب: الذي شاهده قول "الحكم بن عبد  
الأسدي"

ليت الأمير أطاعني فشفيته من كل من يكفي القصيد ويلحن<sup>(2)</sup>

تعتبر هذه المعاني هي أشهر المعاني التي أعطت للحن في كتب العربية، وإذا أردنا أن نجد المعنى الأقرب لمفهوم اللحن نجده يتمثل في "الحن بمعنى الخطأ في الإعراب" هذا الأخير يظهر في صورة إسقاط لحركات الإعراب أو « خروج الكلام الفصيح عن مجرى الصحة في بنية الكلام أو تركيبه أو إعرابه بفعل الاستعمال الذي يشيع أولا بين العامة من الناس، ويتسرب بعد ذلك إلى لغة خاصة»<sup>(3)</sup>.

فهذا اللحن لم ينتبه إليه العرب إلا بعد أن اختلطوا بغير العرب، فكان لازما على غير العربي أن تكون لغته العربية، كما كان على العربي أن يترفق بغير العربي وبسبب هذا التسرب الضعيف إلى سليقة العربي ظهر اللحن ووهنت الملاحظة الدقيقة التي تمتاز بها اللغة العربية.

ومن أمثلة اللحن في التراث العربي نذكر: قال ابن قتيبة: « سمع أعرابي مؤذنا يقول: أشهد أن محمدا رسول الله » بنصب رسول، فقال: ويحك أيفعل ماذا؟ ودخل أعرابي

(1) - محمد أبو الرب، الأخطاء اللغوية في ضوء علم اللغة التطبيقي، ص31.

(2) - محمد عيد، العوامل الطارئة على اللغة دراسة لقضايا اللحن والتصنيف والتوليد والتقريب في ضوء علم اللغة الحديث، مجلة اللسان العربي، مج8، ج1، يناير 1971، الرباط، المغرب الأقصى، ص 68.

(3) - محمد الطنطاوي، نشأة النحو وتاريخ أشهر النحاة، دار المعارف للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، مصر، ط2، دت، ص 17.

السوق فسمعهم يلحنون، فقال: « سبحان الله أيلحنون ويربحون، ونحن لا نلحن ولا نربح»<sup>(1)</sup>.

مما سبق نقول بأن اللحن مصطلح تقليدي قديم ظهر عند علماء اللغة العرب القدامى، الذين تعرضوا لظاهرة الفساد في اللغة أو كما يسمونها "العوامل الطارئة على اللغة" التي شاعت عند اتساع الرقعة الإسلامية واختلاط العرب بالأعاجم.

### 2.1.2- الخطأ:

الخطأ من الوجهة اللغوية كما عرفه "ابن منظور" في معجمه "لسان العرب" بأنه: «مصدر "خطأ" والخطأ من الصواب، وأخطأ الطريق عدل منه، و"أخطأ" ما لم يعتمد، وأخطأ ويخطئ إذا سلك سبيل الخطأ عمداً أو سهواً، وقال بعضهم المخطئ من أراد الصواب فصار إلى غيره»<sup>(2)</sup>.

وعرّف أبو إبراهيم الفارابي في "ديوان الأدب" أن الخطأ «هو نقيض الصواب، والخطئ: الخطيئة، والخطاء: لغة في الخطأ»<sup>(3)</sup>.

في حين ذهب ابن فارس إلى أن: «خطواً: (الخاء، الطاء، والحرف المعتل المهموز) يدل على تعدي الشيء، والذهاب عنه، ويقال: خطوات أخطو خطوة والخطوة ما بين الرجلين، والخطاء: تجاوز حد الصواب ويقال: أخطأ، أي تعدى الصواب»<sup>(4)</sup>.

(1) - محمد الطنطاوي، نشأة النحو وتاريخ أشهر النحاة، ص 17.

(2) - ابن منظور، لسان العرب، مج5، مادة "خطأ"، ص 97.

(3) - أبو إبراهيم الفارابي، ديوان الأدب، تحقيق: عادل عبد الجبار الشاطبي، دار لبنان للنشر والطباعة، ط1، 2003م، ص 183.

(4) - أبو الحسن بن فارس بن زكريا، مقاييس اللغة، ج2، مادة "خطواً"، ص 198.

أما من الناحية الاصطلاحية، فقد تناول "هنري فراي frei Henri" مفهومين مختلفين للخطأ:

- «المفهوم الأول: معياري ويعني به: أن الخطأ هو كل خرق للقواعد النحوية، والمعايير التي وضعها النحويون.

- والمفهوم الثاني: وظيفي ويعني به: إن صحة التركيب وعدم صحته ترجع إلى مدى مطابقته لوظيفة معينة فكل ما يخل بوظيفة يعتب خطأ»<sup>(1)</sup>.

ومن خلال التعريفات السابقة نستطيع القول إن الخطأ هو: انحراف الفرد عن الشيء الصحيح دون قصد أو معرفة مسبقة منه لهذا الشيء.

### 3.1.2- الغلط:

عرفه ابن منظور بأنه: « أن تعيا بالشيء فلا تعرف وجه الصواب فيه، وقد غلط في الأمر يغلط غلطا وأغلطه غيره، ويقول العرب: غلط في منطقه، وغلط في الحساب غلطا، وقال الليث: « الغلط كل شيء يعيا الإنسان عن وجهة صوابه من غير تعمد»<sup>(2)</sup> أما ابن جني في الخصائص فيقول: كان أبو علي يقول: « إنما دخل الغلط في كلامهم، لأنهم ليست لهم أصول يراجعونها ولا قوانين يعتصمون بها، وإنما تهجم بطباعهم على ما ينطقون به، فربما استهواهم الشيء فزاغوا به عن القصد»<sup>(3)</sup>.

(1) - بوساحة فريدة، محاولة في تحليل الأخطاء النحوية من خلال التعبير الكتابي عند تلاميذ السنة الرابعة من التعليم المتوسط، بحث مقدم لنيل شهادة الماجستير في اللسانيات التطبيقية، قسنطينة، معهد الآداب واللغات، 1990، ص 25.

(2) - ابن منظور، لسان العرب، مادة "غلط"، مج 11، ص 71.

(3) - ابن جني، الخصائص، تحقيق: عبد الحميد هنداوي، دار الكتب العلمية للطباعة والنشر، بيروت، لبنان، ط2،

أما ابن فارس فقد تعامل مع الغلط أنه: «غلط: (الغين، واللام والطاء) كلمة واحدة وهي الغلط: خلاف الإصابة، غلط، يغلط، غلطا وبينهم أغلوطة أي شيء يغالط بعضهم بعضا»<sup>(1)</sup>.

من خلال ما تقدم من تعريفات للغلط ، نجد أن ابن فارس عرف "الغلط" بداية بكلمة خلاف، فقال عنه أنه خلاف الإصابة من التصويب ومعنى التصويب أننا صوبنا الشيء إلى مكان ما، وهذا المكان نعرفه لكننا أخطأنا الوجهة فيه، وإضافة إلى تعريف ابن منظور نقول: أن الغلط هو كوننا نعرف الوجه الصحيح للشيء لكننا نغلط فيه دون وعي أو قصد منا وما دمنا نعرف الوجه الصحيح للشيء فسرعان ما سوف نتدارك هذا الغلط نصحه ونصلحه.

#### 4.1.2- الزلة : (العثرة، الهفوة):

قال أبو هلال العسكري (ت 400هـ) إن الزلق اللسان الذي لا يزال يسقط السقطة، ولا يريد بها ولكن تجري على لسانه، وقد سمى عبد القادر المغربي أحد كتبه (عثرات اللسان في اللغة) وقال انه يريد بذلك الأغلاط اللغوية التي إنما يظهر خطؤها حين نطق الأفواه بها، ويفرق بعض الباحثين زلات اللسان وزلات القلم، لكن العادة في التعبير اللغوي جرت على إطلاق لفظ الزلات اللغوية هكذا دون تقييدها بكونها زلات لسان أو قلم.

وقد عرف إبراهيم أنيس الزلة بأنها انحراف العربي عن طرق أداء سليقته اللغوية، مرجعا ذلك إلى أمر طارئ أو موقف رهيب أو ساعة غضب وانفعال، وبين أن صاحب

(1) - أبو الحسن بن فارس بن زكريا، مقاييس اللغة، ج4، مادة "غلط"، ص 390.

السليقة اللغوية-ابن اللغة- إذا زل لسانه فإنه يحس بذلك الانحراف، ويشعر بخطئه فيصلحه مباشرة في حين أن غيره ممن لم يتقن اللغة ولم يصل فيها إلى مرحلة السليقة اللغوية يجوز عليه الخطأ، وإذا أخطأ أو لحن لا يكاد يشعر في غالب الأحيان بذلك.

ويرجع "كوردن" أن سبب هذه الزلات سواء أكانت زلات لسان أم زلات قلم إلى التوتر، التعب، الظروف النفسية... ونفس الشيء ذهب إليه "فرويد"<sup>(1)</sup>.

أما من الناحية الاصطلاحية لمفهومي (الخطأ والغلط) فإن آراء الباحثين قد اختلفت في قضية استخدام مصطلح لغوي واحد في مجال الانحراف اللغوي عن معيار الصواب للغة، فمنهم من أطلق عليه مصطلح "الانحراف اللغوي" ومنهم من أطلق عليه "بالمخالفات اللغوية" ونعته "فرويد" في كتابه "علم النفس الحياة اليومية" « بالنسبان اللغوي في حين اصطلاح على تسميته علماء اللغة القدامى في كتبهم (لحن العامة) على إطلاق "اللحن اللغوي" على الأخطاء اللغوية»<sup>(2)</sup>.

والأخطاء عادة ما تكون ناتجة عن « قياس أو تصنيف خاطئ لإحدى القواعد أو تعميم مبالغ لها»<sup>(3)</sup>؛ معنى هذا أن الأخطاء تعني اختراق أو مخالفة قاعدة أو أكثر من قواعد اللغة، وهذه المخالفة أو الاختراق تكون بشكل منظم ودون إدراك من المتعلم الذي يتعلم والذي لا شك فيه أننا جميعا نخطئ سواء في تعلم لغتنا الأم أو تعلم لغة ثانية، ويجب أن ننظر إلى الخطأ على أنه مرحلة أساسية ضرورية في عملية الاكتساب اللغوي

(1) - محمد أبو الرب، الأخطاء اللغوية في ضوء علم اللغة التطبيقي، ص 39.

(2) - نسيم ربيعة جعفري، الخطأ في المدرسة الأساسية الجزائرية، مشكلاته وحلوله، ديوان المطبوعات الجامعية،

الجزائر، 2003م، ص 26.

(3) - مرجع نفسه، ص 17.



واكتساب المعارف والمهارات ذلك أن التعلم يقوم على مبدأ المحاولة والخطأ أو الهدم والبناء.

### • الفرق بين الأغلط والأخطاء اللغوية:

من المهم جدا كي نحلل أخطاء المتعلم بطريقة سليمة وصحيحة أن نميز ونفرق بين الأغلط والأخطاء، إذ هما ظاهرتان مختلفتان اختلافا كاملا من الناحية المفهومية، فمصطلح الغلط يشير إلى خطأ أدائي، قد يكون تخمينيا عشوائيا، أو "هفوة" تدل على فشل في الإفادة من نظام يعرفه المتحدث معرفة صحيحة والناس جميعا يقعون في أغلط، في لغتهم الأم، أو في اللغة الثانية (أثناء التعلم) وصاحب اللغة قادر على معرفة هذه الغلط أو الزلات ويستطيع تصحيحها، إذ لا تنتج هذه الأغلط على قصور في القدرة، بل عن نقصان عارض يعترض عملية إنتاج الكلام، وذلك كالتردد قبل البدء في الكلام أو زلة اللسان، أو العبارات العشوائية الخاطئة نحويا أو غيرها من هفوات الأداء اللغوي، وهي تقع من المتحدث في اللغة الأم، وتقع من متعلمي اللغة الثانية (1).

لذلك يجب علينا أن نفرق بين هذه الأغلط والأخطاء عند متعلم اللغة الأم أو اللغة الثانية، والسؤال الذي يدور في ذهن كل متعلم (لغة أم، لغة ثانية) هل يمكننا أن نفرق بين الغلط والخطأ؟

إن مشكلة تحديد الأغلط والأخطاء اللغوية مازال قائما بحيث أن بعض الباحثين يرون انه لا نستطيع التفرقة بينها، ويرى آخرون أننا نستطيع أن نفرق بينهما.

والمشكلة تكمن في نظر "براون" في القدرة على التفريق بين هذين النوعين من

(1) - دوجلاس براون، أسس تعلم اللغة العربية وتعليمها، ترجمة: عبده الراجحي، عليّ علي أحمد شعبان، دار النهضة العربية للطباعة والنشر، بيروت، لبنان، 1994م، ص 204.

المخالفات اللغوية، إذ يذكر أنه ليس دائماً بإمكان الباحثين أو المعلمين أن يفروا بينهما، فمن الصعب مثلاً أن تقرر أن استخدام الفعل (CANS) على هذا النحو خطأ أو غلط، وذلك حين يستخدمه أحد متعلمي اللغة الإنجليزية مرة أو مرتين في الجملة Johncanssing (يستطيع جون أن يغني)، وفي حين يستخدم صحيحاً في مثل قوله: "Johancansin" لكن إذا تبين لنا في حديث ذاك المتعلم تردد جملة أخرى على النحو: "Johnwillsgo" (سيذهب جون) أو "John mays com" (قد يأتي جون) وغيرها، مقابل جمل قليلة التي يرد فيها الفعل المساعد في شكله الصحيح فإنه يمكننا حينئذ الحكم على الأفعال المساعدة (cans)، (wills)، (mays) بأنها أخطاء لغوية تدل على أن ذلك المتعلم لا يفرق بين الفعل المساعد والفعل التام على الرغم من قربهما من التوصل إلى هذا التفريق كلما تقدم في إدراك نظام اللغة الثانية، إدراكاً منتظماً بدليل ما يرد في حديثه من جمل صحيحة<sup>(1)</sup>.

وبذلك يمكننا أن ندرك إلى أي مدى يتم التفريق بين أغلاط المتعلم وأخطائه بالذاتية، مما يؤدي إلى وقوع الباحثين والمدرسين في افتراضات خاطئة.

لا بد إذاً أن يخطئ المتعلم أخطاءً يمكن ملاحظتها وتحليلها وتصنيفها للكشف عن النظام اللغوي الذي رسخ في ذهن المتعلم « تلك حقيقة أفضت إلى موجة من الدراسة لأخطاء المتعلمين أطلق عليها (تحليل الأخطاء) »<sup>(2)</sup>.

إن نستنتج أن تحديد الأغلاط والأخطاء اللغوية مصطلحان متداخلان في بعضهما البعض، والذي يعرف أنه إزاء غلط أو خطأ هو المتعلم، إضافة إلى أنه ظهرت دراسات

(1) -محمد أبو الرب، الأخطاء اللغوية في ضوء اللغة التطبيقي، ص 52.

(2) -دوجلاس براون، أسس تعلم العربية وتعليمها، ص 205.

حديثاً تكشف عن هذه الأغلط والأخطاء وهو ما نتعرض إليه في الموضوع الآتي:

### 3- أهم اتجاهات تحليل الأخطاء:

تعددت وتتوعدت اتجاهات تحليل الأخطاء اللغوية بتعدد النظريات اللسانية والنفسية اللسانية المعتمدة في البحوث ذات الصلة بعملية اكتساب اللغة، هذه النظريات كان يعول عليها لحل المشاكل التي تعترض طريق المتعلم، ولقد أعطت هذه النظريات بعداً جديداً حول الخطأ اللغوي بحيث انقسم أصحاب هذه النظريات إلى قسمين:

ذهب أصحاب القسم الأول إلى أن المبادئ التي يمكن الاعتماد عليها لتفسير الأخطاء اللغوية، هي تداخل عادات اللغة الأم في عملية تعلم اللغة الثانية، ولهذا ذهبوا إلى أن الدراسات اللغوية التقابلية للنظام اللغوي للغة الأم واللغة الثانية أكبر مساعدة يمكن أن يقدمها اللسانيين لعملية تعلم اللغات، في حين ذهب أصحاب القسم الثاني أن عملية اكتساب اللغة لا تكمن في المقاربات بين اللغة الأم واللغة الثانية فقط، وإنما تتدخل فيها إضافة إلى عادات اللغة مجموعة من العوامل الخارجية والداخلية.

ومن هنا ظهر اتجاهان يسعيان إلى العمل نفسه، وهما "الاتجاه التقابلي" و"اتجاه تحليل الأخطاء" وانبثق منهما "الاتجاه التكاملي".

### 1.3- الاتجاه التقابلي (التحليل التقابلي) Contrastne Analysis:

عبارة عن اتجاه أو منهج في تعليمية اللغة، ينبأ بالأخطاء التي يقع فيها متعلم اللغة الثانية، يقوم على أفكار "فاينرش Veinreich" الذي جاء بفكرة الازدواج اللغوي من خلال مفهوم مركزي وهو "التداخل اللغوي" الذي عرفه صالح بلعيد بقوله: «إن التداخل الذي يحدث عند متكلم ما يكون على مستويات عدة، حيث يأخذ المستوى الصرفي

والدلالي الحيز الكبر نتيجة بعض المواقف التي تستدعي ذلك، وتأخذ لغة المنشأ النصيب الأوفر في فرض أنماط دلالتها على اللغة الثانية»<sup>(1)</sup>.

بمعنى أن مزدوج اللسان أثناء تعامله باللغة الثانية، يقوم بافتراض بعض العادات (صرفية، صوتية، دلالية، نحوية) من لغته الأم إلى اللغة الثانية، ومن أفكار "فاينرش" تأسست نظرية "لادو Load" (1957م) المتمثلة في "المنهج التقابلي"، والتي وجدت صداها في المجال البيداغوجي لأن هدفها الأساسي يرمي إلى حل الصعوبات التي يواجهها المتعلم أثناء اكتسابه للغة الثانية، وقد ذهب "فريزر" في كتابه "الرائد في تعلم وتعليم اللغات الأجنبية" إلى أن «أفضل المواد المستخدمة لتعليم اللغة الأجنبية هي تلك التي تعتمد الوصف العلمي للغة التي سيجري تعلمها مقارنة بالوصف العلمي المشابه للغة المتعلم الأصلية»<sup>(2)</sup>.

وهذا يعني أننا يجب أن نقارن بين اللغة والثقافة الأصليتين "للمتعلم" باللغة والثقافة الأجنبية وهذا كله من أجل التعرف على العقبات التي لا بد من تذليلها في أثناء التدريس.

« إذن فهو يحدد الصعوبات الموضوعية التي تواجه متعلم اللغة الثانية بالمقابلة بين اللغة الأم واللغة الهدف، وهذا من مجال عمله ولكن تحويله إلى برامج تطبيقه مع التوسل بالوسائل التعليمية الحديثة جميعا بعد موضوع علم اللغة التطبيقي»<sup>(3)</sup>.

ولأن أوجه التشابه بين اللغة الثانية واللغة الأم سهلة الاستيعاب من قبل متعلم اللغة الثانية، فالمتعلم يتعلم تراكيب اللغة الثانية بسهولة، لأنه لاحظ أنها توجد نفس التراكيب في لغته الأم، بمعنى أن المتعلم لا يمكنه الاستغناء عن المعارف التي تجمع لديه بواسطة لغته

(1) - صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية، ص 124.

(2) - نايف خرما، علي حجاج، اللغات الأجنبية تعليمها وتعلمها، ص 85.

(3) - محمد أبو رب، الأخطاء اللغوية في ضوء علم اللغة التطبيقي، ص 164.

الأم، التي سيلجأ إليها بالضرورة عند تعلمه للغة الثانية.

أما أوجه الاختلاف بين اللغة الأم واللغة الثانية، فإنها تكون صعبة الاستيعاب، وتؤدي بالمتعلم إلى الوقوع في الخطأ، وقد أطلق "نايف خرما، علي الحجاج" على سرعة عملية استيعاب التراكيب والصيغ اللغوية التي تشبه تلك الموجودة في لغة الأفراد بـ: «النقل الإيجابي Transfère Positive» وعن عملية صعوبة استيعاب التراكيب والصيغ اللغوية التي تختلف عن تلك الموجودة في اللغة الأم بـ: "النقل السلبي" Transfère négative»<sup>(1)</sup>.

ومن هنا نقول بان متعلم اللغة الثانية يواجه صعوبات أكثر في تعلم هذه اللغة، إذ كانت أوجه الاختلاف بينها وبين لغته الأم كثيرة، وتناقصت هذه الصعوبات كلما نقصت أوجه الاختلاف وازدادت أوجه التشابه.

بمعنى أنه من خلال القيام بإجراءات التحليل التقابلي يستطيع المعلم وقبل أن يتعامل مع متعلمه إدراك ما يمكن أن يقعوا فيه من أخطاء، وما يواجهوه من صعوبات، وبالتالي تجنبها بوضع حلول لها.

والتحليل التقابلي لا يقارن لغة بلغة، وإنما يقارن مستوى بمستوى أو نظاما بنظام ويجري التقابل على المستوى الصوتي والصرفي والنحوي و المعجمي.

ويهدف التحليل التقابلي إلى ثلاثة أهداف:

- فحص أوجه الاختلاف والتشابه بين اللغات.

- التنبؤ بالمشكلات التي تنشأ عند تعلم لغة أجنبية ومحاولة تفسير هذه المشكلات.

(1)-نايف خرما، علي حجاج، اللغات الأجنبية تعليمها وتعلمها، ص 77.

- الإسهام في تطوير مواد دراسية لتعليم اللغة الأجنبية<sup>(1)</sup>.

أما الهدف الأول فهو ما عرضنا له آنفاً، وأما الهدف الثاني فينهض على الافتراض والتنبؤ « فهو يقوم على تحليل مستويات اللغة تحليلاً دقيقاً كاملاً، للتنبؤ بنقاط الصعوبة التي يواجهها متعلم اللغة الثانية، اعتماداً على الافتراض بأن أوجه التشابه لا تسبب مشاكل، فيستطيع المتعلم أن يتعلمها بلا مشاكل، لأنه ينقل تراكيب لغته إلى تراكيب اللغة الثانية، وعليه إن الغرض من إجراء هذا التحليل التقابلي هو تحديد أوجه الاختلاف بين اللغتين وتوظيفهما للتنبؤ بالصعوبات ونوعيتها التي ستواجه المتعلم ويتم تذليل تلك الصعوبات عن إعداد المواد التعليمية وتجهيزها»<sup>(2)</sup>.

فالتقابل بين العربية والإنجليزية مثلاً يشير إلى وجود اختلافات بنائية كثيرة على المستويات اللغوية جميعها، فالأصوات (الغين، الحاء، الغين) مثلاً ليس لها مقابل في الإنجليزية، وبعض الصيغ الفعلية في العربية مثل صيغة (فَاعِلٌ) ليس لها نظير فيها كذلك والنعت يسبق المنعوت في الإنجليزية، ويتأخر عنه في العربية واسم الموصول يمكن أن يأتي بعد اسم نكرة في الإنجليزية، ولا يجوز في العربية، وكلمة (العم، الخال) لها مقابل إنجليزي واحد وبعض ألفاظ القرابة ليس لها مقابل على الإطلاق، من هنا نتوقع أن يواجه متعلم لغته الأولى الإنجليزية مشكلات عند تعلمه العربية في بعض الظواهر.

أما الهدف الثالث فهو ثمرة طبيعية للهدفين السابقين، فإذا توصلنا إلى وصف تقابلي لأنظمة اللغتين وحددنا ما نتوقعه من مشكلات في ضوء هذا الوصف، أمكننا من تطور

(1) - عبده الراجحي، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، دار النهضة العربية للطباعة والنشر، بيروت، لبنان، ط2،

2004م، ص 51.

(2) - محمد أبو الرب، الأخطاء اللغوية في ضوء علم اللغة التطبيقي، ص 187.

مواد دراسية تواجه هذه المشكلات وقد أكد "فريز" منذ أول الأمر على أن أفضل المواد فعالية في تعليم اللغة الأجنبية هي تلك المواد التي تستند إلى وصف علمي لهذه اللغة وعلى وصف علمي مواز للغة الأم<sup>(1)</sup>.

إلا أنه عندما أجريت الدراسات على الأخطاء اللغوية المنتجة فعلا من قبل متعلمي اللغة الثانية اتضح أن القدرة التكهنية للتحليل التقابلي ليست صادقة تماما، بدليل أن الأخطاء التي ارتكبها هؤلاء المتعلمون لم يتنبأ بها، ومن هنا وجهت له انتقادات كثيرة منها:

- وجه "ويتمان" أكثر صور النقد إقناعا ضد الصورة القوية لفرضية التحليل التقابلي، بحيث بعد الدراسة التي أجراها على متعلمين للغة الإنجليزية لم يجد فيها ما يدعم توقعات التحليل التقابلي التي وضعها اللغويون بعناية فائقة<sup>(2)</sup>.

- ومن بين أهم الانتقادات التي وجهت إليه أيضا، بالتسلسل الهرمي للصعوبات التي يواجهها متعلم لغة ثانية، ذلك أن « وجوه الشبه القريبة جدا بين لغتين معينتين أصعب الأمور تعلما نظرا إلى أن المتعلم يعتبرها متشابهة تشابها كليا، ولذلك فهو لا يعيرها اهتماما كبيرا، وبالتالي فإنه لا يميز بينها »<sup>(3)</sup>.

إن الاختلاف النسبي الذي أصاب التحليل التقابلي جراء تركيزه على التداخل بين اللغات المختلفة أثناء عملية تعليم اللغات وتجاهله التام للعوامل الداخلية والخارجية التي قد تعيق عملية التعلم، جعل المتعلمين يبتعدون عن مثل هذه المقاربات باعتبارها غير مجدية

(1) - عبده الراجحي، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية ، ص 52.

(2) - محمد أبو الرب، الأخطاء اللغوية في ضوء علم اللغة التطبيقي، ص 188.

(3) - نايف خرما، علي الحجاج، اللغات الأجنبية تعلمها وتعليمها، ص 90.

في عملية تعلم اللغة وجراء هذا تجاهل البعض فكون التحليل التقابلي، وحافظوا على تحليل الأخطاء وهو ما سنتكلم عنه.

### 2.3- اتجاه تحليل الأخطاء (منهج تحليل الأخطاء):

منذ النصف الثاني من الستينات بدأت تظهر الدراسات المعارضة أو المتحفظة حول قيمة التحليل التقابلي في مجال تدريس اللغات وإعداد المواد التعليمية لها، فنجد بعضاً من يرون أن لا فائدة ترجى من التحليل التقابلي، ومنهم من يرى أن التحليل التقابلي مفيد ولكن لا بد لنا من استكمال نتائجه والتحقيق منها عن طريق تحليل الأخطاء، هذا ويرى دعاة تحليل الأخطاء أن كثيراً من الصعوبات التي ينبأ بها التحليل التقابلي لا تثبت صعوبتها أثناء التعليم الفعلي للغة من جهة، بينما نجد من جهة أخرى إن هناك عدداً من الأخطاء التي تنتج عن تأثير اللغة الأولى للدارسين (من ثم لا يمكن للتحليل التقابلي أن يتنبأ بوقوعها)، ويصدق هذا الأخير على الأخطاء التي تنتج من طبيعة اللغة المدروسة (الهدف) نفسها كما نجد مثلاً في حالات الشذوذ عن القواعد العامة (مثل جميع الأسماء الشاذة في الإنجليزية)، وكما نجد في حالات غياب القواعد أو كثرتها (مثل جمع التكسير في اللغة العربية)، واستعمال حروف الجر في الإنجليزية، فهذه الحالات تمثل مشكلة للدارسين بغض النظر عن خلفياتهم اللغوية وهذا مما حدا بعدد من اللغويين التطبيقيين إلى الإشارة إلى ضرورة التمييز بين عامل الاختلاف من جهة وعامل الصعوبة من جهة أخرى<sup>(1)</sup>.

يقوم منهج تحليل الأخطاء على دراسات "تشو مسكي" ونظريته في اكتساب الطفل للغة الأم، ففي نظر "تشو مسكي" أن الطفل يكتسب لغته الأم عبر مراحل، والأخطاء التي يرتكبها لا تعتبر محاكاة فاشلة في تقليد لغة أمه وإنما مؤشرات دالة على اكتسابه إياها.

(1) - عبده الراجحي، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، ص 53.



«فهذه الأخطاء ليست محاولات فاشلة لمحاكاة لغة الكبار، بل مظهر لا غنى عنه من مظاهر التطور اللغوي عند الطفل تدل كل مجموعة منها على مرحلة معينة من مراحل ذلك التطور»<sup>(1)</sup>.

وعلى هذا الأساس قام منهج تحليل الأخطاء على يد " لورد، نمسر، سلنكر " اعتباراً أن المراحل التي يمر بها الطفل عند تعلم لغته الأم نفسها التي يمر بها المتعلم عند تعلمه لغة ثانية، « ولهذا نجد "كوردن" يتساءل لماذا نطالب متعلم اللغة الأجنبية أن يتجنب الخطأ اللغوي في الوقت الذي نجده طبيعياً أن يخطئ الطفل الذي يتعلم الكلام، أي اللغة الأم»<sup>(2)</sup>. وقد ذهب أصحاب هذا المنهج إلى أن الأخطاء التي يرتكبها المتعلم قد تكون نتيجة لقياس خاطئ على قاعدة سابقة، أو تعميم مبالغ فيه لها أو جهل بقواعدها وكيفية تطبيقها، فهذه الأخطاء هي التي « تحرف واحدة أو أكثر من قواعد اللغة في جانب من جوانبها»<sup>(3)</sup>.

وقد أطلق "سلنكر Slinker" على هذه الأخطاء اسم "اللغة الوسيطة" « فهو يشير إلى نظام منفصل يبتكره المتعلم من حيث وقوعه في مرحلة وسط بين اللغة الأم واللغة الهدف»<sup>(4)</sup>.

واللغة الوسيطة تقترب شيئاً فشيئاً إلى اللغة الصحيحة، ذلك أن المتعلم يمر بعدة مراحل كل مرحلة تغني المرحلة السابقة وتساعد على بلورتها وإحكامها وذلك في اتجاه

(1) - نايف خرما، علي الحجاج، اللغات الأجنبية تعلمها وتعليمها، ص 94.

(2) - محمد أبو الرب، الأخطاء اللغوية في ضوء علم اللغة التطبيقي، ص 198.

(3) - نايف خرما، علي الحجاج، اللغات الأجنبية تعلمها وتعليمها، ص 94.

(4) - محمد أبو الرب، الأخطاء اللغوية في ضوء علم اللغة التطبيقي، ص 198.

امتلاك اللغة الأجنبية ولا يأتي هذا إلا عن طريق الأخطاء أولاً ثم الوقوف عليها ثانياً ثم تفاديها ثالثاً.

معنى هذا أن عملية تعلم لغة ثانية تكون سلسلة من المراحل، يتخطاها المتعلم بمرحلة وتدرجياً حتى الوصول إلى نهاية المرحلة التي يكون فيها المتعلم قد اكتسب زمام اللغة الثانية وذلك بالقضاء على كامل أخطائه، لأنه في كل مرحلة يقوم بمراجعة أخطائه التي ارتكبها تعديلاً وتصحيحاً وإثباتاً ويتفادها في المرحلة اللاحقة ولعل هذا ما دفع أصحاب منهج تحليل الأخطاء إلى التركيز على الملكة اللغوية (La compétence) لا الكلام الفعلي (Performance) وميزوا بين الأخطاء التي يرتكبها الطفل في لغته الأم والمتعلم للغته ثانية والناجمة عن عدم فهم واستيعاب إحدى قواعد اللغة، وبين الأغلط أو زلات اللسان التي يتعرض لها كل متحدث بلغته أو اللغة الثانية التي يتعلمها، نتيجة أسباب خارجة عن نطاق اللغة، رغم تمكنه من تلك اللغة فهذه الأغلط لا تدخل ضمن الدراسة التحليلية للغة، لأنها أغلط عابرة، وميزوا أيضاً بين الأخطاء «فالأخطاء نوعان، أخطاء قدرة وأخطاء أداء، ووصف أخطاء القدرة مهم جداً خاصة في تعليم اللغة الأولى، لكن معظم الجهد يتوجه إلى أخطاء الأداء، والأداء ضربان: أداء إنتاجي وآخر استقبالي، والحق أن الأداء الاستقبالي له أخطاؤه، لكنها أخطاء يصعب تحديدها والإمساك بها للأسف الشديد، لأن المتعلم للغة الأجنبية قد يتلقى كلاماً ما فتكون الاستجابة إيماء أو حركة معينة، وقد يأوي إلى الصمت، وليس من السهل أن نعرف أكان استقباله صحيحاً أم خاطئاً إلا إذا أنتج كلاماً وحين نتمكن من معرفة طبيعة أخطاء الأداء الاستقبالي فإن ذلك سيفيد إفادة كبيرة في الكشف عن طبيعة التلقي اللغوي عند الإنسان، لذلك يتركز تحليل

الأخطاء على الأداء الإنتاجي أو الأداء التعبيري كما يسميه بعضهم (1).

والأمثلة كثيرة جدا على مثل هذه الأخطاء، يلحظها المعلم كل يوم من طرف متعلميه، وأكثر الأخطاء شيوعا بين متعلمينا وهم يتعلمون لغتهم العربية "القياس الخاطئ" وهي أخطاء ناتجة بقيود القاعدة.

وهي الأخطاء الناجمة عن تطبيق بعض القواعد في سياقات لا تنطبق عليها، ويمكن أن تعد هذه الأخطاء أنواعا من التعميم والنقل، لأن المتعلم يستخدم قاعدة تعلمها سابقا في موقف جديد لا يناسبها ويمكن تفسير بعض أخطاء هذا النوع بالقياس الخاطئ، أو بالاستظهار القواعد عن ظهر قلب دون فهمها.

ومن أمثلته ألا يعرف المتعلم أن قبل (السين) من كلمة (الاستقلال) همزة وصل، اغترارا بقولهم: إن همزة الوصل تأتي عند بدأ النطق بالسكان فيقطع الهمزة ومنه أيضا عدم تقصير الألف في مثل قول بعض المتعلمين (حضر معلما المادة) جهلا بقاعدة التخلص من النقاء الساكنين (2).

فما سبق نقول بأن عملية اكتساب اللغة الثانية من طرف المتعلم لا تتم دفعة واحدة، ذلك أنه من المستحيل أن يقدم للمتعلم كل القواعد والنماذج في وقت واحد بل لا بد من تدرجها، وعادة ما تكون من الأسهل إلى الأصعب أو من أكثرها شيوعا إلى أقلها وهذا طبيعيا لمراحل التدرج التعليمي، « يعد التدرج في تعلم اللغة أمرا طبيعيا يتماشى مع طبيعة الاكتساب اللغوي نفسه، ولذلك لا بد من أخذ هذا العامل بعين الاعتبار أثناء وضع البرامج التعليمية مع مراعاة ثلاث عناصر أساسية:

(1) - عبده الراجحي، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، ص 55.

(2) - محمد أبو الرب، الأخطاء اللغوية في ضوء علم اللغة التطبيقي، ص 200.

- السهولة، الانتقال من العام إلى الخاص، تواتر المفردات»<sup>(1)</sup>.

وبالتالي نستطيع القول إن عملية الاكتساب أو التعلم تتطور وتنمو وفقا لعملية الهدم والبناء، ففي المرحلة الأولى يتعلم المتعلم مجموعة من العادات والسلوكات اللغوية، ممزوجة بين الصحيح والخاطئ، وباستمرار عملية التعلم أو الاكتساب تقوم مرحلة تالية تغني عن المرحلة السابقة وتساعد على بلورتها، وذلك بتلخيصها وهدم ما تضمنته من شوائب وأخطاء، وهكذا تستمر المراحل صاعدة إلى الإلمام بالقواعد وامتلاك اللغة السليمة، ولا يأتي هذا إلا عن طريق ارتكاب الأخطاء أولا، ثم الوقوف عليها ثانيا، ثم تفاديها وتصحيحها ثالثا.

ومن هنا نقول بأن الخطأ اللغوي أمر طبيعي، لأنه خطوة لا بد منها وطريق لا بد من سلوكه، ليتمكن المتعلم من اللغة الثانية أو الطفل من لغته الأم، باعتباره وسيلة للتحقق من الفرضيات التي يضعها المتعلم أو الطفل لنفسه، ومرحلة ضرورية في تعلم اللغة الثانية أو اكتساب اللغة الأم، وعليه لا بد على المعلم أن يكون حريص في التعامل مع الأخطاء المرتكبة من قبل المتعلمين، وملاحظة مدى شيوعها وإعادة تعلمها بطريقة مثلى تساعدهم على استيعابها، وعملية تحليل الأخطاء تمر بثلاث مراحل:

**-المرحلة الأولى: مرحلة حصر الأخطاء:** « وتعني رصد وتسجيل الأخطاء التي

تخترق قاعدة من قواعد اللغة المرتكبة من قبل المتعلمين في فترة زمنية محددة»<sup>(2)</sup>.

**-المرحلة الثانية: وصف وتصنيف الأخطاء:** ونقصد بالتصنيف أننا ننظر في

الأخطاء إن كانت صرفية أو نحوية « يجري وصف الأخطاء على كل مستويات الأداء،

(1) - أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية حقل تعليمية اللغات، ص 145.

(2) - نايف خرما، علي الحجاج، اللغات الأجنبية تعلمها وتعليمها، ص 97.

في الكتابة والأصوات، والصرف والنحو، والدلالة، والبديهي أن وصف الخطأ يتم في إطار نظام اللغة، بمعنى أن خطأ ما إنما يدل على خلل ما في قاعدة من قواعد النظام<sup>(1)</sup>.

- المرحلة الثالثة: البحث عن الأسباب الكامنة وراء الأخطاء: فهل هذه الأخطاء راجعة إلى الازدواجية اللغوية؟ أو إلى طبيعة اللغة العربية؟ أو ترجع إلى المتعلم في حد ذاته؟

والازدواج اللغوي أو التداخل بين اللغات، الذي نادى به أنصار الاتجاه التقابلي، واعتبروه المفهوم المركزي والأساسي لتواجد صعوبات في تعلم لغة ثانية، والذي نظر إليه أصحاب اتجاه تحليل الأخطاء على أنه جزء من الصعوبات التي يواجهها متعلم لغة ثانية، لا يكون بين لغتين مختلفتين في النظام فقط، وإنما قد يكون في لغة ولهجة، كالعربية والدارجة، أو العربية والأمازيغية، أو العربية والفرنسية، أو الدارجة والفرنسية، يقول "أحمد بوكوس": « لقد لاحظت أن أطفال منطقة "سوس" بالمغرب يصادفون عوائق لغوية بحكم المرجعية اللغوية المتعددة، رباعية لغوية (بربرية، عربية، عامية، فرنسية)، وهذا ما يجعلهم في وضعية تدفعهم إلى التنقل من هذا المتن إلى ذلك لتعويض النقص اللغوي لديهم»<sup>(2)</sup>. هذا التداخل اللغوي بين العربية والدارجة أو بين العربية والفرنسية... راجع إلى أننا أصبحنا نتعامل بأداتين لغويتين نلجأ إلى كل واحدة منها في المقام المطلوب، فاللغة العربية الفصحى مثلاً لا تنتقل من السلف إلى الخلف عن طريق المحاكاة كما تنتقل الدارجة، وإنما نتعلمها في مراحل دراستنا، كما نتعلم لغة أجنبية تقريباً.

وإذا أتينا إلى كل متكلم للغة عربية أو نقول العرب، نلاحظ أن الكم الأكبر

(1) - عبده الراجحي، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، ص 56.

(2) - صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية، ص 125.

يستخدمون ويتعاملون بالدارجة في جميع ميادين النشاط اليومي، ذلك أن الدارجة تقوم على الخطاب الشفوي في المعاملات والحوار.

وهذا التداخل بين الفصحى والدارجة في شتى الميادين، مفاده أن اللغة تتطور وتتغير باستمرار، ولهذا أولى علماء اللسانيات التاريخية اهتماما كبيرا لأنواع التغيير اللغوي، فإذا قارنا بين اللغة العربية الفصحى واللغة الدارجة، وما حصل للفصحى العربية من تطور، لاحظنا أن التغيير الصوتي يعد أكثر التغيرات تأثيرا على اللغة، ذلك أن اللغة « نظام كلي شامل يتم فيه الصوت المعنى، وتلعب فيه عوامل داخلية وخارجية دورا رئيسا، ومادامت اللغات متغيرة باستمرار فإن الناطق بلغة معينة لا يمكنه أن يلاحظ التطور الذي يمس لغته، لأن التغيير غالبا ما يحدث عبر حقب زمنية متباعدة، وقد يختلف في نطق الكلمة العربية الواحدة من بلد عربي لآخر، ذلك أن العوامل الاجتماعية والزمنية والمكانية لها أثرها البالغ في تحديد أوجه التغيير»<sup>(1)</sup>.

وهذا الكلام ينطبق على اللهجات الموجودة في الجزائر واللغة العربية وما لحقها من تغيرات صوتية، ومن أمثلة التغيرات الصوتية نذكر:

- ففي لهجة "أولاد جلال" يستبدلون حرف "الغين" بحرف "القاف"، فهم كثيرا ما يتداولون كلمات مثل:

-/قير/: بدلا من /غير/.

-/قابة/: بدلا من /غابة/.

أو يستبدلون حرف "القاف" بحرف "القاف" مع العلم أن هذا الأخير لا وجود له في

(1)- أحمد مومن، اللسانيات النشأة والتطور، ص ص 74، 75.

مجموعة الحروف الهجائية للغة العربية فنجدهم يقولون:

-/قال/: بدلا من /قال/.

-/قيلولة/: بدلا من /قيلولة/.

-/قط/: بدلا من /قط/.

-/قاسي/: بدلا من /قاسي/.

ويقول "رمضان عبد التواب" في شأن حرف "القاف": « وقد عدّ قدماء اللغويين العرب (القاف) من الأصوات المهجورة في اللغة العربية الفصحى، فإن صدق وصفهم إياها بالجهر، كان ذلك النطق من التغيرات التاريخية في اللغة العربية القديمة، وقد بقي هذا النطق المجهود في أغلب البوادي في اللهجات العربية المعاصرة»<sup>(1)</sup>.

والأمثلة كثيرة وكثيرة، وما هذه إلا مجرد توضيحات فقط، ومما سبق نقول أن الأخطاء اللغوية سواء أخطاء أداء، أو أخطاء تنفيذ؛ أي الأخطاء بكل أنواعها راجعة إلى عوامل وأسباب تجعل المتعلم يخطأ في تعلمه اللغة الأم أو اللغة الثانية، وهذا ما نتحدث عنه في الباب الثاني.

(1) - رمضان عبد التواب، بحوث ومقالات في اللغة، ص 09.

## 1- الدراسة الاستطلاعية.

تعتبر الدراسة الاستطلاعية من الإجراءات الأساسية في البحوث الميدانية وقد استعنا بها في اختيار مكان مناسب لإجراء الدراسة الميدانية للبحث، بالإضافة إلى تحديد مجالاته المكانية، والبشري والزمني والمتمثلة فيما يلي:

### 1.1- المجال المكاني للبحث:

تم اختيار ثانوية "نويوة فاطمة" بعين الباي ولاية قسنطينة، مكانا لإجراء الدراسة الميدانية، نظرا لتوفر كل الشروط الملائمة لإجراء الدراسة الميدانية للبحث ومجرياته.

#### 1.1.1- موقع المؤسسة:

تقع ثانوية "نويوة فاطمة" ببلدية قسنطينة، وتتربع على مساحة تقدر بـ 12000,00م<sup>2</sup> منها 7933,55م<sup>2</sup> مبنية والمساحة المتبقية تتمثل في مساحات خضراء ومواقف للسيارات إضافة إلى الملاعب الرياضية.

وقد نشأت ثانوية "نويوة فاطمة" بتاريخ 1998/09/01 تحت الرقم التعريفي الوطني التالي: 0025015008953.

### 2.1.1- الهياكل التي تتوفر عليها المؤسسة:

- المكاتب الإدارية (8).
- الأقسام (32).
- المخابر (5).
- الورشات (2).
- قاعات متخصصة (5).
- المكتبة (1).
- قاعة الأساتذة (1).
- قاعة العلاج (1).



**2.1- المجال البشري:**

توظف المؤسسة 92 عاملاً موزعين على المستويات التالية:

- عدد الموظفين الإداريين (18).

- عدد الأساتذة (57).

- عدد العمال المهنيين (17).

**3.1- المجال الزمني :**

تمت مباشرة القيام بالدراسة الميدانية بعدد أخذ الموافقة من مديرية التربية لولاية

قسنطينة، وكذا مدير الثانوية ابتداء من 2011/01/19 إلى غاية 2011/02/15

**4.1- مكان إجراء البحث:**

تم إجراء الدراسة في قسمين خاصين بالسنة الثالثة شعبة الأدب والفلسفة وهما كما

يلي:

-القسم الأول ويشمل 34 تلميذ.

-القسم الثاني ويشمل 34 تلميذ.

**2- الدراسة التطبيقية الأولى "خاصة بالأساتذة":**

**1.2- المقابلة:** تعد المقابلة من بين الوسائل التي تستخدم بكثرة في البحوث

الاجتماعية والإنسانية التطبيقية، ذلك لأنها تمكن من الحصول على المعلومات من

مصادرها البشرية.

وتعرف المقابلة على أنها: «محادثة تتم بين الباحث وشخص أو أشخاص آخرين بهدف إلى موقف معين يسعى الباحث من خلالها لمعرفة من أجل تحقيق أهداف الدراسة»<sup>(1)</sup>.

وقد تم الاعتماد على المقابلة النصف موجهة في هذه الدراسة كأداة رئيسة للإجابة عن الفرضية الإجرائية الأولى والخاصة بالأساتذة والتي تقول "يعود سبب وقوع التلميذ في الأخطاء الإملائية والنحوية إلى مدى احترام الأستاذ للمستويات اللغوية" وتتمثل أسئلة المقابلة فيما يلي:

\*كيف التحقت بسلك التعليم؟

-عن طريق المعهد التكنولوجي.

-عن طريق دراسة جامعية.

-أخرى تذكر.

\*كم هي سنوات تدريسك؟

\*كيف تتواصل مع تلاميذك؟

-العربية الفصحى.

-الدارجة.

-المزيج بينهما.

\*هل تراعي المستويات اللغوية أثناء إلقاء الدروس ؟

\*في رأيك ما هي الأخطاء الأكثر انتشارا بين التلاميذ ؟

(1)-محمد عبيدات وآخرون، منهجية البحث العلمي، "القواعد والمراحل والتطبيقات"، دار وائل للطباعة والنشر،

عمان،الأردن، ط2، 1999م، ص 143.

- إملائية.

- نحوية.

- إملائية ونحوية معا.

\*في رأيك ما هي الأسباب المؤدية في وقوع التلاميذ في الأخطاء الإملائية والنحوية؟

\*في رأيك ما هي السبل المؤدية إلى التقليل من انتشار الأخطاء الإملائية والنحوية؟  
وقد تم إجراء المقابلة مع ستة أساتذة يدرسون في السنة الثالثة أدب وفلسفة ويشملون أساتذيين في الأدب العربي وأساتذيين في الاجتماعيات وأساتذيين في الفلسفة وقد تم اختيار هاته المواد نظرا لأنها مواد أساسية في هذه الشعبة إضافة إلى الحجم الساعي الكبير الذي تأخذ هاته المواد في الأسبوع.

## 2.2- تحليل نتائج المقابلة على ضوء الفرضية الإجرائية الأولى:

لقد أكد جميع الأساتذة الذين أجرينا معهم المقابلات من خلال الأسئلة السالفة الذكر ما يلي:

- بالنسبة للسؤال الأول والمتمثل في كيفية التحاقهم بسلك التعليم فقد أكدوا جميعا بأنهم التحقوا بعد الدراسة الجامعية "ليسانس"، عن طريق مسابقات التوظيف، وهذا ما يوحى إلى فعالية التعليم الذي تلقوه في الجامعة من طرف أساتذة أكفاء، ذو درجات علمية عالية وخبرة طويلة في التعليم الجامعي.

وبالنسبة للسؤال الثاني والذي يدور حول سنوات التدريس بالثانوية فقد تراوحت مدة تدريسهم بين 04 و 10 سنوات، وهذا ما يوحى إلى اكتسابهم خبرة جيدة تمكنهم من إيصال المعلومات للتلاميذ ببساطة.

أما السؤال الثالث والذي يتمثل في كيفية تواصلهم مع التلاميذ فقد أكد معظمهم بأنهم يعتمدون على "الدارجة أحيانا" و"المزيج بينها وبين العربية الفصحى أحيانا أخرى"، وهذا

في الاتصال الشفهي "الشرح"، أما الاتصال الكتابي، فقد أكد جميع الأساتذة بأنهم يعتمدون على العربية الفصحى في تدوين التلاميذ لدروسهم، وهناك أستاذ واحد ويدرس اللغة العربية فقد أكد بأنه يعتمد على اللغة العربية الفصحى في التواصل مع التلاميذ كتابيا وشفويا، وذلك راجع إلى حبه للغة العربية الفصحى، وتمكنه منها بصفة جيدة، وذلك بحسب رأيه الشخصي.

أما السؤال الرابع والمتمثل في مدى مراعاتهم لمستويات اللغة أثناء إلقاءهم الدروس، فقد أكد جميعهم بأنهم يراعون مستويات اللغة في تدوين الدروس المحاضرة للتلاميذ لإملائها عليهم فقط.

أما الشرح فقد أكد معظمهم بأنهم يعتمدون على "الدارجة" و"المزيج بينها وبين الفصحى" وهذا يرجع إلى عدم التكلم باللغة الفصحى لمدة طويلة لإيصال الفكرة للتلميذ فيلجئون إلى الدارجة ما عدا أستاذ واحد في اللغة العربية والذي أكد بأنه يراعي المستويات اللغوية، نظرا لتمكنه من اللغة الفصحى نطقا وكتابة.

أما بالنسبة للسؤال الخامس والمتعلق بنوعيه الأخطاء المنتشرة في أوراق التلاميذ، فقد أكد جميع الأساتذة الذي تمت مقابلتهم، بأن التلاميذ يقعون دائما في أخطاء إملائية ونحوية و أكثرها إملائية.

أما بالنسبة للسؤال السادس والذي يدور حول ماهية الأسباب المؤدية إلى وقوع التلاميذ في الأخطاء الإملائية والنحوية، فقد أجمع الأساتذة على أن الأسباب متعددة وقد حصرها معظمهم فيما يلي:

- هشاشة تكوين التلاميذ في مادة اللغة العربية في المراحل التعليمية السابقة (ابتدائي، متوسط).

- إهمال التلاميذ لتعلم قواعد اللغة العربية بطريقة جيدة.

- السرعة في الكتابة وعدم التركيز أثناءها.

- عدم مراقبة الأولياء للتلميذ، وعدم تحفيزه.
- أما بالنسبة للسؤال السابع والمتعلق بآرائهم حول السبل المؤدية إلى التقليل من ظاهرة انتشار الأخطاء الإملائية والنحوية، فقد أكد جلهم على ما يلي:
- الالتحاق بالمدارس القرآنية، وهذا من شأنه أن يكسب التلميذ قواعد اللغة العربية نطقاً وكتابة.
- أن يكثرُوا من المطالعة.
- حفظ القواعد النحوية.
- إجبار الأساتذة الذين يدرسون مواد باللغة العربية على إلقاءها بلغة عربية فصيحة أثناء التدريس.
- التكتيف بالدورات التدريبية في اللغة العربية للأساتذة .
- تخصيص ساعات إضافية في مادة اللغة العربية لتعليم قواعدها.
- تشجيع وتحفيز التلاميذ الذين يتقنون قواعد اللغة العربية ويطبقونها في جميع اتصالاتهم.
- ومن خلال إجابات الأساتذة على الأسئلة المقابلة، والتي وضعت لقياس الفرضية الإجرائية الأولى، والتي تقول "يعود سبب وقوع التلميذ في الأخطاء اللغوية (إملائية، نحوية) إلى عدم احترام الأستاذ لمستويات اللغة أثناء إلقاء الدروس"، يتضح بأن جميع الأساتذة أكدوا بأنهم لا يعيرون اهتماماً باللغة العربية الفصحى أثناء تقديم الدروس للتلاميذ وهذا ما نلاحظه وبشكل أساسي في إقرارهم بأنهم يعتمدون على الدارجة والمزيج بينها وبين اللغة العربية الفصحى في تقديم الدروس عموماً ومن خلال ما سبق نستطيع القول بأن الفرضية الإجرائية الأولى قد تحققت.

### 3- الدراسة التطبيقية الثانية " خاصة بالتلاميذ "

**1.3- العينة وكيفية اختيارها:** تعرف العينة بأنها: «المجموعة الجزئية التي يقوم الباحث بتطبيق دراسة عليها، بحيث يجب أن تكون ممثلة بخصائص المجتمع الكلي للدراسة»<sup>(1)</sup>.

أما عن عينة الدراسة في هذا البحث فقد تم اختيارها بطريقة عشوائية بسيطة، حيث تم إحضار قائمة بأسماء جميع التلاميذ الذين يشملون شعبة الأدب والفلسفة والذين يمثلون المجتمع الأصلي في هذه الدراسة، وكان عددهم (68 تلميذا)، وعن طريق القرعة تم اختيار مجموعة أسماء من المجتمع الأصلي للدراسة، ونظرا لقلّة عدد المجتمع الأصلي فقد تم أخذ نسبة (50%) كعينة للدراسة، وذلك اعتمادا على الطريقة الثلاثية التي تحسب كما يلي:

$$68 \text{ } \underline{\hspace{2cm}} \text{ } \%100$$

$$\%50 \text{ } \underline{\hspace{2cm}} \text{ } \text{س} \text{ } ؟$$

أي  $\text{س} = 68 * 50 / 100$  ، ومنه  $\text{س} = 34$  ، و هو عدد أفراد العينة، وبالتالي

تمثلت عينة البحث في 34 تلميذ موزعين على القسمين كما يلي:

- القسم الأول: 13.

- القسم الثاني 21.

(1)-حسم منسي ، مناهج البحث التربوي ، دار الكندي للنشر والتوزيع ، الأردن ، 1999م.ص92.

## 2.3- الاستبيان :

يعرف الاستبيان على أنه: « عبارة عن مجموعة أسئلة تدور حول موضوع معين تقدم لعينة من الأفراد للإجابة عنها، وتعد هذه الأسئلة في شكل متسلسل وواضح وبسيط لا يحتاج إلى شرح إضافي »<sup>(1)</sup>.

وقد اعتمد الاستبيان في هذا البحث كأداة رئيسية للإجابة على الفرضيتين الإجرائيتين الثانية والثالثة والليان يقولان ما يلي:

- الفرضية الإجرائية الثانية: يرجع سبب وقوع التلميذ في الأخطاء الإملائية والنحوية على مستواه اللغوي.

- الفرضية الإجرائية الثالثة: يرجع سبب وقوع التلميذ في الأخطاء الإملائية والنحوية إلى طبيعة اللغة العربية.

ويشمل الاستبيان على محورين تم بناء أسئلته على ضوء الجانب النظري الخاص بموضوع الدراسة إضافة إلى بعض الدراسات السابقة التي تطرقت إلى الموضوع. وتتمثل محاور الاستبيان فيما يلي:

- المحور الأول: يتعلق بما إذا كان المستوى اللغوي للتلميذ دخل لوقوعه في أخطاء إملائية ونحوية.

- المحور الثاني: يتعلق بما إذا كانت طبيعة اللغة العربية الفصحى دخل لوقوع التلميذ في أخطاء إملائية ونحوية.

وبعد تصميم الاستبيان من طرف الباحثين عرض على أساتذة مختصين لتحكيمه، وبعد ذلك قام الباحثين بتعديل أسئلتهم على ضوء الملاحظات المقدمة من طرف الأساتذة

(1) - أحمد عياد، مدخل لمنهجية البحث الاجتماعي، ديوان المطبوعات الجامعية، بن عكنون، الجزائر ، 2006م، ص

المحكمين وذلك بحذف بعض الأسئلة التي ثبت بأنها لا تقيس بالإضافة إلى تعديل الصياغة لبعض منها لكي يصبح بسيطاً ومفهوماً لدى كل أفراد العينة.

وقد تم وضع الاستبيان في صورته النهائية والذي يتكون من (14) سؤالاً موزعين على محاور الدراسة كما يلي:

-أرقام أسئلة المحور الأول: 1، 2، 3، 4، 5، 6، 7، 8.

-أرقام أسئلة المحور الثاني: 9، 10، 11، 12، 13، 14.

**جدول رقم: (1): يوضح توزيع أفراد العينة حسب الجنس.**

الاستجابات	التكرار	النسبة المئوية
ذكر	12	35,29%
أنثى	22	64,70%
المجموع	34	100%

**قراءة وتعليق:**

يبين الجدول أعلاه ارتفاع نسبة الإناث التي بلغت (64,70%)، عن نسبة الذكور البالغة (35,29%)، وظاهرة ارتفاع نسبة الإناث على الذكور ملاحظة على كل مستويات التعلم وقد يرجع ذلك إلى:

- الرغبة الكبيرة للإناث في بلوغ مستويات عليا في التعليم وبالتالي تسمح لهم الفرصة في اختيار مهن تحقق لهن إشباع حاجاتهن النفسية والاجتماعية والاقتصادية.
- وعي المجتمع بضرورة تعليم البنات.



جدول رقم: (2): يوضح توزيع أفراد العينة حسب العمر.

الاستجابات	التكرار	النسبة المئوية
[19-18]	27	%79,41
[21-20]	07	%20,58
المجموع	34	%100

#### قراءة وتعليق:

من خلال الجدول نستطيع القول إن أعمار أفراد العينة تتراوح بين [18-21 سنة]، بحيث بلغت ذات السن [18-19 سنة] نسبة (%79,41) وذات السن [20-21] نسبة (%20,58).

ومن هذه النتائج يتضح أن المعلم يتعامل مع عدد كبير من التلاميذ لهم نفس السن مما يساعده على القيام بالعملية التعليمية بسهولة نظرا لتوافق الأفكار والخبرات العلمية بين التلاميذ، فيما نلاحظ أن نسبة قليلة جدا من التلاميذ الذين يفوق أعمارهم 19 سنة، وذلك راجع إلى رسوبهم في امتحان شهادة البكالوريا أو إلى التأخر في الالتحاق بالمدرسة.

جدول رقم: (3): يوضح المستوى الدراسي للأب.

الاستجابات	التكرار	النسبة المئوية
جامعي	06	%17,64
ثانوي	09	%26,47
متوسط	12	%35,29
ابتدائي	04	%11,76
بدون مستوى	03	%08,82
المجموع	34	%100

## قراءة وتعليق:

يبين الجدول أعلاه أن المستوى الدراسي للآباء العينة متوسط على العموم، حيث بلغت نسبة مستوى متوسط (35,29%)، يعقبها نسبة المستوى الثانوي، والتي قدرت بـ (26,47%)، وبعدها نسبة المستوى الجامعي التي بلغت (17,64%)، وهذه المستويات تخدم حاجات التلاميذ التعليمية من الناحية النفسية والفكرية، في حين بلغت نسبة الآباء ذوي المستوى الابتدائي (11,76%)، وبلغت نسبة بدون المستوى (08,82%)، وهذين المستويين لهما أثر كبير على التلميذ من الناحية الفكرية خاصة لأن الظروف المحيطة بالتلميذ تلعب دورا كبيرا في تحصيله الدراسي.

جدول رقم: (4): يوضح المستوى الدراسي للأم.

الاستجابات	التكرار	النسبة المئوية
جامعي	02	%05,88
ثانوي	10	%29,41
متوسط	09	%26,47
ابتدائي	09	%26,47
بدون مستوى	04	%11,76
المجموع	34	%100

## قراءة وتعليق:

تظهر نتائج الجدول أن المستوى الدراسي لأمهات العينة متوسط كذلك، حيث تمركزت أكبر نسبة في المستوى الثانوي، والتي قدرت بـ (29,41%)، ولعل هذا يعود إلى توفر فرص التعلم سابقاً، وتليها نسبة ذات المستوى المتوسط التي بلغت (26,47%)، وهذه النسبة متساوية مع نسبة المستوى الابتدائي التي قدرت بـ (26,47%) كذلك.

وبلغت نسبة المستوى بدون المستوى بـ (5,88%) وقد يرجع هذا إلى الظروف التي كانت تعيشها المرأة سابقاً، مما كان سبباً لعدم التحاقها بالمؤسسة التربوية .

## جدول رقم: (5): يوضح مهنة الأب.

الاستجابات	التكرار	النسبة المئوية
موظف	13	38,23%
معلم	04	11,76%
أعمال حرة	09	26,47%
بطل	08	23,52%
المجموع	34	100%

## قراءة وتعليق:

من ملاحظتنا للجدول أعلاه، يتضح لنا أن النسبة الكبيرة لمهنة آباء العينة هي مهنة موظف والتي قدرت بـ (38,23%) الموظف البسيط ذوو الأجر المحدود، الذي لا يكفي حتى لمعيشته ومعيشة أسرته، وتليها مهنة الأعمال الحرة التي بلغت نسبة (26,47%)، ومن المعروف أن أصحاب هذه المهن يغيبون كثيرا على البيت والعائلة، وهذا الغياب سيؤثر حتما على الأبناء. وبلغت مهنة بطل نسبة (23,52%)، وهذا راجع إلى قلة فرص العمل، وهذا يؤثر سلبا على أبنائهم، لعدم توفر أدنى مستلزماتهم وحاجاتهم الضرورية، وقدرت مهمة معلم نسبة (11,76%) وهي نسبة ضعيفة جدا، إلا أنه بالرغم من أن المعلم لا يستطيع تغطية كل الحاجات، لكن باستطاعته رعاية أبنائه من الناحية النفسية الاجتماعية والعلمية.

جدول رقم: (6): يوضح مهنة الأم.

الاستجابات	التكرار	النسبة المئوية
موظفة	06	%17,64
معلمة	03	%08,82
أعمال حرة	06	%17,64
بطالة	19	%55,88
المجموع	34	%100

## قراءة وتعليق:

من خلال الجدول اتضح أن نسبة البطالة عند الأمهات بلغت (55,88%)، وهي نسبة كبيرة وقد يرجع هذا إلى أن معظم الأمهات يتولين تربية أولادهن وخدمة البيت. بالإضافة هذا لا يعني أن الأم بدون مهنة ، قد يؤثر سلبا على التلاميذ بل بالعكس، فإن كان الأب قادرا على سد حاجيات الأبناء، فالأم في هذه الحالة تكون لديها فرصة أكبر لرعاية أبنائها أكثر من المرأة العاملة.

أما الأمهات العاملات، من مهنة موظفة إلى أعمال حرة إلى معلمة وقد بلغت النسب (17,64%)، (17,64%)، (08,82%)، فربما متوتر سلبا، إذا كانت الأم منشغلة بالعمل فقط. وفي هذه الحالة يكون التلميذ هو الضحية.

جدول رقم: (7): يوضح مدى رغبة التلميذ في الدراسة.

الاستجابات	التكرار	النسبة المئوية
كثيرا	05	%14,70
قليلا	27	%79,41
ليس لديك رغبة	02	%05,88
المجموع	34	%100

#### قراءة وتعليق:

من خلال الجدول يتضح لنا أن النسبة الكبيرة في رغبة التلميذ في الدراسة بلغت (%79,41) وهي الاستجابة الثانية (قليلا)، وهذا سيؤثر على تحصيلهم الدراسي، وقد يرجع هذا إلى ظروف تتقلهم إلى الثانوية، وأما استجابة (كثيرا) فقد بلغت نسبة (%14,70) وقد يرجع هذا إلى قربهم من الثانوية وتوفر كل الإمكانيات والوسائل المادية والمعنوية وقد كانت نسبة (ليس لديك رغبة) فقد بلغت نسبة (%05,88) وهي نسبة ضعيفة جدا، وهذا يرجع إلى:

- إما كره التلميذ للمادة المدرسة.
- إما للظروف المادية التي يعيشها.
- وإما لكون الشعبة التي يزاوّل فيها التلميذ غير مرغوب فيها.

جدول رقم: (8): يوضح فيما إذا سبق التلميذ أن درس القرآن في المسجد.

الاستجابات	التكرار	النسبة المئوية
نعم	11	%32,35
لا	23	%67,64
المجموع	34	%100

#### قراءة وتعليق:

يتضح من خلال استجابات أفراد العينة، أن النسبة الكبيرة لم تدرس القرآن في المسجد والتي قدرت بنسبة (%67,64) ، وفي حين بلغت نسبة التلاميذ الذين درسوا القرآن بالمسجد نسبة (%32,35)، وهي نسبة ضعيفة جداً، وقد يؤثر سلباً على إتقان اللغة العربية الفصحى، ذلك أن دراسة القرآن الكريم تساعد على اكتساب اللغة الفصحى، نطقاً وكتابة وتركيباً؛ لأن القرآن الكريم هو المثل الأعلى لنطق اللغة الفصحى نطقاً صحيحاً.

جدول رقم: (9): يوضح فيما إذا للتلميذ مكتبة منزلية.

الاستجابات	التكرار	النسبة المئوية
نعم	08	%23,52
لا	26	%76,47
المجموع	34	%100

## قراءة وتعليق:

يوضح الجدول أعلاه استجابات أفراد العينة، إذا بلغت نسبة الذين لا توجد في منازلهم مكتبة نسبة كبيرة وبلغت (67,64%) وقد يرجع هذا إلى:

-الظروف المادية العائلية.

-كون الوالدين أميين.

-عدم امتلاك منزل خاص بالعائلة.

أما الذين توجد في منازلهم مكتبة، فقد بلغت نسبة (23,35%) وهي نسبة ضعيفة نوعاً ما وقد يرجع هذا إلى:

-امتلاك العائلة منزل خاص بهم وظروفهم المادية الجيدة، بالإضافة إلى كون الأم أو الأب أستاذ أو موظف أو إطار في الدولة.

جدول رقم: (10): يوضح النتائج الدراسية للتلميذ في مادة اللغة العربية.

الاستجابات	التكرار	النسبة المئوية
جيدة	02	05,88%
حسنة	09	26,47%
متوسطة	20	58,82%
ضعيفة	03	08,22%
المجموع	34	100%

## قراءة وتعليق:

يتضح من خلال استجابات أفراد العينة أن نتائجهم الدراسية في مادة اللغة العربية مقبولة عموماً، إذ بلغت نسبة التلاميذ ذوي المستوى المتوسط بـ (58,82%)، في حين بلغت نسبة التلاميذ ذوي المستوى الحسن نسبة (26,47%)، وقلت النسبة لدى التلاميذ



ذوي المستوى الجيد والتي بلغت (05,88%)، والمستوى الضعيف نسبة (08,22%)، وهذا كله -النتائج المقبولة- في مادة اللغة العربية لا يعني أن مستوى تمكنهم من اللغة العربية الفصحى نطقا وكتابة مقبول، فقد نرجع هذه النتائج المقبولة إلى أسئلة الامتحان وطبيعتها المألوفة عندهم.

جدول رقم: (11): يوضح نوع النشاطات الأدبية التي يرغب التلميذ في مزاومتها.

الاستجابات	التكرار	النسبة المئوية
مطالعة القصص	18	52,94%
قراءة الشعر	14	41,17%
دراسة القواعد	02	05,88%
المجموع	34	100%

### قراءة وتعليق

يتضح من خلال استجابات أفراد العينة أن أغلبية متعلمي العينة تميل إلى مطالعة القصص وقراءة الشعر، بحيث بلغت نسبة من يطالعون القصص (52,94%)، فيما بلغت نسبة من يقرؤون الشعر (41,17%)، وهذا مرده لما في القصص والشعر من عنصر التشويق والمتعة التي تشد الانتباه، ومطالعة القصص وقراءة الشعر تساعد التلميذ على اكتساب اللغة الفصحى وتعلمها نطقا وكتابة ، وبالأخص إذا كان الشعر شعر العصر الجاهلي.

أما النسبة الضئيلة فتمثلت في دراسة وقراءة النحو، وقدرت بـ (05,88%)، وقد يعود هذا إلى نفور التلاميذ منه لأسباب منها:

-ربما لجفاف مادة النحو وافتقارها لعنصر التشويق.

-وربما لطريقة المعلم لإلقاء الدرس.

جدول رقم: (12): يوضح نوع الفن الأدبي الذي يكتب فيه التلميذ.

الاستجابات	التكرار	النسبة المئوية
شعر	02	%05,88
خواطر	15	%44,11
قصص	02	%05,88
لا يكتب	15	%44,11
المجموع	34	%100

### قراءة وتعليق

من خلال الجدول أعلاه يتضح لنا أن نسبة (%44,11) يكتبون الخواطر وكانت معظم الاستجابات من طرف البنات، وربما يعود هذا إلى:

- كون الإناث أكثر أحاسيس وعواطف من الذكور.
- وربما لتوفر الوقت الذي يسمح لهم بالكتابة.

أما بالنسبة للذين لا يكتبون فقد بلغت (%44,11)، وكانت معظم هذه الاستجابات من قبل الذكور، وهذا عكس ما ذكرناه بالنسبة للإناث.

أما النسبة الضئيلة فتمثلت في القصص والشعر والتي بلغت (%05,88) لكليهما وقد يرجع هذا إلى:

- طبيعة الفن القصصي وصعوبته.
- صعوبة كتابة الشعر، وخاصة في وقتنا هذا فقد نقص الشعراء.

جدول رقم: (13): يوضح فيما إذا كان التلميذ على دراية بالأخطاء الإملائية والنحوية.

الاستجابات	التكرار	النسبة المئوية
نعم	08	%23,52
نوعا ما	07	%20,58
لا	19	%55,88
المجموع	34	%100

### قراءة وتعليق

من خلال الجدول يتضح أن نسبة (55,88%) ليسو على دراية بالأخطاء الإملائية والنحوية، وقد يرجع هذا إلى الجهل بالقاعدة النحوية والإملائية، أما نسبة الذين على دراية بالأخطاء الإملائية والنحوية (23,52%)، وقد يرجع هذا على العلم بالقاعدة النحوية والإملائية عادة، وقدرت نسبة الذين يعملون ويدرون الأخطاء الإملائية والنحوية -نوعا ما- نسبة (20,58%) وقد يعود هذا إلى الخلط في القاعدة النحوية والإملائية، أو عدم التركيز في أثناء الكتابة والنطق.

جدول رقم: (14): يوضح فيما إذا كان التلميذ يتفادى الأخطاء اللغوية (إملائية، نحوية) أثناء الكتابة.

الاستجابات	التكرار	النسبة المئوية
نعم	23	%67,64
لا	11	%32,35
المجموع	34	%100

#### قراءة وتعليق:

يتضح من خلال استجابات أفراد العينة، أن نسبة كبيرة تتفادى الأخطاء الإملائية والنحوية أثناء الكتابة وقدرت بـ (%67,64) ، ويعود ذلك حسب رأي بعض التلاميذ إلى:

- التركيز أثناء الكتابة والعلم بالقاعدة النحوية والإملائية.
- أما نسبة (%32,35) فهم لا يتفادون الأخطاء الإملائية والنحوية وقد يرجع إلى:
- عدم التركيز أثناء الكتابة حسب رأي بعض التلاميذ.
- السرعة في الكتابة.
- إسراع الأستاذ عندما يقوم بإملاء الدرس.

جدول رقم: (15): يوضح طبيعة اللغة التي يتواصل بها التلميذ داخل القسم.

الاستجابات	التكرار	النسبة المئوية
الفصحى	01	%02,94
الدارجة	19	%55,88
مزيج بينهما	14	%41,17
المجموع	34	%100

### قراءة وتعليق

يبين الجدول أعلاه أن أغلبية أفراد العينة يتعاملون ويتواصلون داخل القسم باللغة العامية (الدارجة) وقد بلغت نسبة (55,88%)، وهذا دليل على عدم احترام التلميذ للغة العربية الفصحى، مما جعل العامية تزاخم الفصحى في كل المواقف التواصلية بين الأفراد.

ونسبة (41,17%)، يتواصلون باللغتين الفصحى والعامية وهذا ربما بطول زمان يصبحون يتعاملون باللغة الفصحى وذلك بالاستعمال والممارسة.

ونسبة (02,94%) يتعاملون ويتواصلون في القسم باللغة الفصحى، وهي نسبة ضئيلة جدا جدا، في القسم الذي كان من المفروض أن يتواصلوا باللغة الفصحى. كذلك أنهم يستعملون الفصحى للقراءة وليس للنطق بها كأداة للتواصل بينهم -حسب رأيهم-.

جدول رقم: (16): يوضح طبيعة اللغة التي يتواصل بها التلميذ مع أفراد عائلته.

الاستجابات	التكرار	النسبة المئوية
الفصحى	01	%02,94
الدارجة	22	%64,70
مزيج بينهما	07	%20,58
لغة أجنبية	04	%11,76
المجموع	34	%100

### قراءة وتعليق

يوضح الجدول أعلاه أن لغة تواصل التلاميذ مع أفراد عائلاتهم هي العامية وقد بلغت نسبة (64,70%)، ولعل مرده هذا إلى المحيط العائلي العامي الذي يعيش فيه التلميذ.

أما نسبة من يمزجون بين الفصحى والعامية فقدرت بـ (20,58%)، ولعل هذه النسبة تعبر عن التلاميذ الذين يتميز محيطهم الأسري بمستوى علمي معين.

ونسبة من يتواصلون باللغة الأجنبية، تقدر بـ (11,76%)، وهي نسبة ضئيلة، بحيث تعبر عن طبيعة عائلة التلميذ أو المحيط الخارجي له، ولعلها تُعبر عن التلميذ الذي يكون أبوه أو أمه من جنسيتين مختلفتين، أو لتقليد التلميذ ذاته وتأثره باللغة الأجنبية.

ونسبة من يتواصلون باللغة الفصحى تقدر بـ (02,94%)، وهي نسبة ضئيلة جدا،

لكوننا مجتمع مسلم ولغته الرسمية الأولى هي العربية، وقد يرجع هذا إلى:

-كون الأب أو الأم أو الإخوة يتكلمون باللغة الفصحى فيؤثرون على التلميذ.

جدول رقم: (17): يوضح فيما إذا كان التلميذ يعتقد أن اللغة العربية الفصحى عاجزة عن توصيل أفكاره.

الاستجابات	التكرار	النسبة المئوية
نعم	20	%58,82
لا	14	%41,17
المجموع	34	%100

#### قراءة وتعليق:

يوضح الجدول أعلاه أن نسبة من يعتقدون أن اللغة العربية الفصحى عاجزة عن توصيل أفكارهم وقد بلغت (%58,82)، وقد يرجع هذا إلى:

-طبيعة الموقف الكلامي الذي يتواصل فيه التلميذ.

-عدم امتلاك القدرة التبليغية الكافية التي تساعد على مواصلة التكلم بالفصحى، لذلك يستعين التلميذ بالعامية أو بلغة أجنبية لتوصيل أفكاره.

ونسبة (%41,17)، من يعتقدون أن اللغة العربية الفصحى قادرة على توصيل أفكارهم، وهذا مرده إلى:

-الوثوق بلغتهم -لغة القرآن الكريم-

-كثرة التعامل في المواقف الكلامية المختلفة باللغة العربية الفصحى.

جدول رقم: (18): يوضح فيما إذا كان التلميذ يخل من استعمال اللغة العربية الفصحى.

الاستجابات	التكرار	النسبة المئوية
نعم	19	55,88%
لا	15	44.11%
المجموع	34	100%

#### قراءة وتعليق:

يوضح الجدول أعلاه نسبة التلاميذ الذين يخلون من استعمال اللغة العربية الفصحى (55,88%)، ومرد هذا إلى:

-عدم تداولها في الوسط التعليمي (الثانوية أو القسم) وكذلك في البيئة الخاصة بالتلميذ والمحيط به.

-الاعتقاد بأن اللغة عاجزة على توصل أفكارهم، لذلك يخلون من استعمالها، وهذا قد يرجع إلى أسباب نفسية.

- أما نسبة الذين لا يخلون من استعمالها فقد بنسبة (44.11%)، وهذا قد يرجع إلى:

-التمكن من استعمال اللغة العربية الفصحى نطقا وكتابة وذلك بالممارسة وتلاوة القرآن الكريم، و حفظ القواعد النحوية.



جدول رقم: (19): يوضح اعتقاد التلميذ أن من يتكلم العربية الفصحى شخص غير مواكب للتطور.

الاستجابات	التكرار	النسبة المئوية
نعم	11	32,35%
لا	23	67,64%
المجموع	34	100%

#### قراءة وتعليق:

يتضح من خلال استجابات أفراد العينة، أن نسبة (67,64%)، نفوا أن من يتكلم اللغة العربية الفصحى غير مواكب للتطور، ونسبة من يعتقدون بأن من يتكلم اللغة العربية الفصحى شخص غير مواكب للتطور قدرت بـ (32,35%)، وربما يرجع هذا إلى:

- التأثر باللغة الأجنبية و مزاولتها على حساب اللغة الأم.
- رسوخ بعض المفاهيم الخاطئة في أذهانهم مما جعلهم يعتقدون أن من يتكلم اللغة العربية الفصحى شخص غير مواكب للتطور .

جدول رقم: (20): يوضح اعتقاد التلميذ بأن عدم التكلم باللغة العربية الفصحى راجع إلى صعوبتها أم إلى عدم تداولها.

الاستجابات	التكرار	النسبة المئوية
نعم	14	41,17%
لا	20	58,82%
المجموع	34	100%

### قراءة وتعليق:

يوضح الجدول أعلاه أن نسبة من يعتقدون بأن التكلم باللغة العربية الفصحى راجع إلى عدم تداولها وقدرت بنسبة (58,82%)، وقد يعود إلى:

-كون المجتمع الذي يعيش فيه التلميذ يتواصل باللغة الدارجة والمزج بينها وبين اللغة الفصحى، أو لغة أجنبية مثل: الفرنسية.

أما من يعتقدون أن اللغة العربية صعبة قدرت النسبة المئوية بـ (41,17%)، وهذا ربما يرجع إلى:

-عدم تذوقهم إلى لغة القرآن الكريم وجهلهم للقاعدة النحوية.

-بالإضافة إلى عدم التكلم بها في تواصلهم مع الأفراد ومع عائلاتهم.

### 3.3- تحليل نتائج الاستبيان على ضوء الفرضيتين الإجرائيتين الثانية والثالثة:

#### 1.3.3- تحليل نتائج الاستبيان على ضوء الفرضية الإجرائية الثانية: والتي

صياغتها كما يلي: «يرجع سبب وقوع التلميذ في الأخطاء اللغوية (إملائية، نحوية) إلى مستواه اللغوي».

لقد تبين من خلال استجابات التلاميذ على أسئلة الاستبيان والتي تقيس ما إذا كان سبب وقوعهم في الأخطاء اللغوية (إملائية، نحوية) يعود إلى مستواهم اللغوي، فقد أكد

معظم التلاميذ بان رغبتهم في الدراسة كانت "قليلة" وذلك بنسبة (79,41%)، كما أكد معظمهم بأنهم لم يدسوا القرآن الكريم في المسجد، وذلك بنسبة (67,64%) لإضافة إلى ذلك فقد أكد معظم التلاميذ بأنهم لا يملكون مكتبة منزلية وذلك ما نسبته (76,47%)، كما أكد معظمهم بأن نتائجهم الدراسية في مادة اللغة العربية كانت تتراوح ما بين الحسنة والمتوسطة، وذلك ما نسبته على التوالي (26,47%، 58.82%)، إضافة إلى ذلك فقد أكد معظمهم بأنهم ليسوا على دراية بجميع الأخطاء اللغوية وذلك ما نسبته (55,58%)، وقد أكدوا أيضا أنهم يحاولون تفادي الأخطاء اللغوية أثناء الكتابة، وذلك بنسبة (67,64%).

وفيما أكد معظم التلاميذ بأنهم يطالعون القصص ويكتبون الخواطر وذلك ما نسبته على التوالي (52,94%، 14,11%)، وهذا بغرض التسلية فقط.

عموما ومن خلال الاستجابات السلبية للتلاميذ على معظم أسئلة الاستبيان التي تقيس الفرضية الإجرائية الثانية، والتي تترجمها النسبة المئوية المرتفعة، نستطيع القول بأن الفرضية الإجرائية الثانية قد تحققت.

### 2.3.3- تحليل نتائج الاستبيان على ضوء الفرضية الإجرائية الثالثة: والتي

صياغتها كما يلي: يرجع وقوع التلميذ في الأخطاء اللغوية (إملائية، نحوية) إلى طبيعة اللغة العربية الفصحى.

لقد بين من خلال استجابات التلاميذ على أسئلة الاستبيان والتي تقيس ما إذا كان سبب وقوع التلميذ في الأخطاء اللغوية (إملائية، نحوية) إلى طبيعة اللغة العربية الفصحى.

أن معظم التلاميذ يتواصلون بالدارجة أحيانا والمزج بينها وبين الفصحى أحيانا أخرى داخل القسم وذلك بنسب مئوية كانت على التوالي (55,88%، 41,17%)، إضافة إلى ذلك فقد أكد معظم التلاميذ بأنهم يعتمدون أثناء تواصلهم مع أفراد عائلاتهم على

الدارجة وذلك بنسبة مئوية قدرت بـ (64,70%)، كما أكد معظم التلاميذ بأن اللغة العربية عاجزة على توصيل أفكارهم وذلك بنسبة (58,82%)، إضافة إلى ذلك، فقد أكد معظم التلاميذ بأنهم يخلطون من استعمال اللغة العربية الفصحى، وذلك بنسبة (55,88%)، كما يقر معظمهم التلاميذ بأن الذي يتكلم باللغة العربية الفصحى شخص غير مواكب للتطور، وذلك بنسبة قدرت بـ (67,64%)، إضافة إلى ذلك فقد أكد معظم التلاميذ بأن عدم التكلم باللغة العربية الفصحى راجع على عدم تداولها وذلك بنسبة (58,82%).

عموماً ومن خلال الاستجابات السلبية لمعظم التلاميذ على كل أسئلة الاستبيان التي تقيس الفرضية الإجرائية الثالثة والتي تترجمها النسب المئوية المرتفعة، نستطيع القول بأن الفرضية الإجرائية الثالثة قد تحققت.

## 1- الدراسة التطبيقية الثالثة "خاصة بتصنيف وإحصاء وتحليل أخطاء التلاميذ

(الإملائية والنحوية) من خلال أوراق الامتحان":

\* أوراق الامتحان: تمت هذه الدراسة التطبيقية، على الاطلاع على أوراق إجابات التلاميذ في الامتحان الثلاثي الأول للمواد الآتية (اللغة العربية، الاجتماعيات، الفلسفة)، علما أن العينة، التي أجرينا عليها هذه الدراسة هي نفسها التي أجريت عليهم الدراسة التطبيقية الثانية (الاستبيان)، وقد أجريت الامتحانات السالفة الذكر في العام الدراسي (2010م-2011م)، وبلغ عدد أوراق إجابات التلاميذ (102 ورقة)، وبعد ذلك قمنا بتصحيحها لغويا، وذلك من الناحية الإملائية والنحوية.

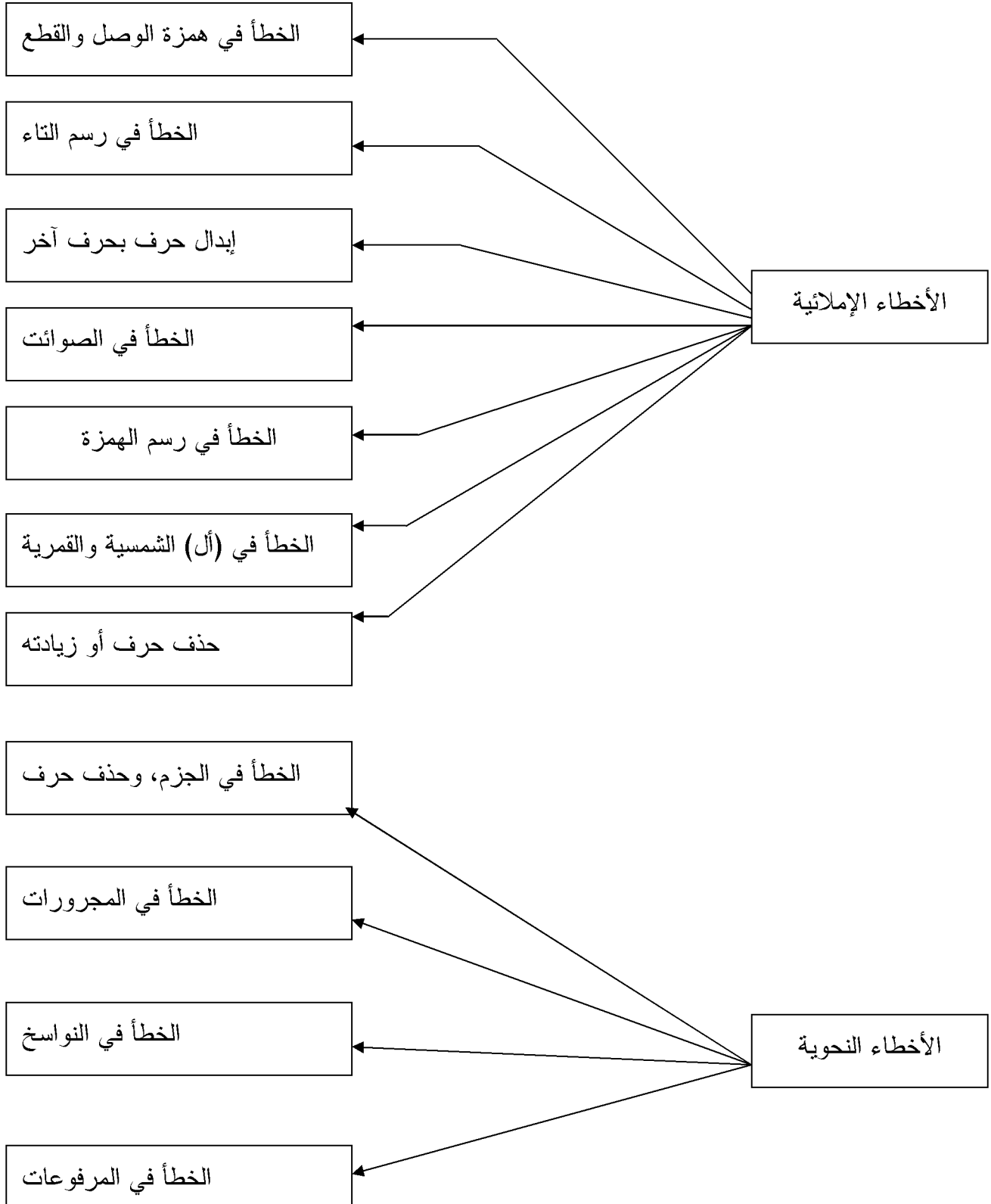
وقد واجهنا بعض الصعوبات نذكر منها:

- رداءة الخط الذي صعب علينا فهمه من جهة، ومن جهة أخرى صعب علينا استخراج الأخطاء الإملائية والنحوية خصوصا.
- بالإضافة إلى كون أوراق الامتحانات غير مشكولة، وهذا غالب في معظم الإجابات، إلا بعضها وهذا ما صعب علينا معرفة الأخطاء النحوية.
- ولتجاوز وحل هذه الصعوبات ارتأينا وطلبا من بعض أفراد العينة شكّل بعض الجمل والكلمات التي شككنا فيها أنها أخطاء نحوية وتمت هذه العملية بعرض هذه الجمل عليهم وهم يقومون شفويا بشكل هذه الجمل، وهذا كله من أجل أن يكون العمل واضح.

## 2- تصنيف وإحصاء وتحليل الأخطاء الإملائية والنحوية وتحليلها:

وبعد تصحيح هذه الأوراق لغويا قمنا بتصنيف وتسجيل الأخطاء اللغوية (الإملائية والنحوية) المرتكبة من طرف التلاميذ ، وذلك من خلال وضع قصاصات. وجعلنا لكل نوع من أنواع هذه الأخطاء قصاصاته الخاصة به، ولكل خطأ داخل النوع الواحد

قصاصاته وبعد ذلك قمنا بحساب كل الأخطاء المرتكبة من طرف التلاميذ الإملائية والنحوية وقد بلغ عددها (511 خطأ)، بحيث وجدنا مجموع الأخطاء الإملائية (226 خطأ)، وبلغ عدد الأخطاء النحوية (285 خطأ)، وقد جاء عملنا كآتي:



## 1.2- تصنيف وإحصاء الأخطاء الإملائية وتحليلها:

يعد الإملاء واحداً من أهم علوم اللغة العربية، ويعتبر من أسهل أمالي لغات العالم، ذلك أن مصادر الصعوبة فيه قليلة فهي لا تتعدى كتابة الهمزة، والتاء ...، وهذه قليلة جداً، مقارنة لما هو موجود في أمالي اللغات العالمية، وبالأخص اللغتين (الفرنسية والإنجليزية).

والإملاء هو الوسيلة الخطية التي تمثل بها ما ننطقه من ألفاظ وعبارات، لذلك عرف : «بأنه عملية إتقان رسم الحروف والكلمات عند كتابتها لتصبح مهارة يكتسبها المتعلم بالتدريب والمران، وتحتاج إلى عمليات عقلية جمالية أدائية تسهم فيها البيئة المدرسية والثقافية»<sup>(1)</sup>.

وقد بلغ عدد الأخطاء الإملائية التي وقع فيها التلاميذ (226 خطأ) من مجموع الأخطاء الإملائية والنحوية المرتكبة، والجدول الآتي يوضح ذلك:

(1) - عبد الرحمن الهاشمي، تعلم النحو والإملاء والترقيم، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط2، 2008م، ص 185.

جدول رقم (21): يوضح تكرارات الأخطاء الإملائية ونسبها المئوية.

رقم الخطأ تنازلياً حسب تكراره	أنواع الأخطاء الإملائية المرتكبة من طرف التلاميذ	التكرار	النسبة المئوية
1	الخطأ في همزة الوصل والقطع	67	%29,64
2	الخطأ في رسم التاء	43	%19,02
3	إبدال حرف بحرف آخر	36	%15,92
4	الخطأ في الصوائت	29	%12,83
5	الخطأ في رسم الهمزة	24	%10,61
6	الخطأ في (ال) الشمسية والقمرية	22	%09,73
7	حذف حرف أو زيادته	05	%02,21
مجموع تكرارات الأخطاء الإملائية والنسبة المئوية		226	%100



## \* شرح وتفصيل للجدول رقم (21):

- الخطأ في همزة الوصل والقطع: بلغت نسبة الخطأ في همزة الوصل والقطع (29,64%) من مجموع الأخطاء الإملائية.

## جدول رقم (22): يوضح الخطأ في همزة الوصل والقطع:

الخطأ في همزة الوصل والقطع	التكرار	النسبة المئوية
الخطأ في همزة الوصل	43	64,17%
الخطأ في همزة القطع	24	35,82%
المجموع	67	100%

- الخطأ في همزة الوصل: وقدرت نسبة أخطاء التلاميذ فيها (64,17%) مجموع من أخطاء همزتي الوصل والقطع، ومن أمثلة ذلك:

- ألم الإغتراب، والصواب: الاغتراب.

- إرتباط الشاعر بوطنه، والصواب: ارتباط.

- إختلاف النهار والليل، والصواب: اختلاف.

- الخطأ في همزة القطع: وقدرت نسبة أخطاء التلاميذ فيها (35,82%) من

مجموعة أخطاء همزتي الوصل والقطع، ومن أمثلة ذلك:

- فقد صور أحمد شوقي، والصواب: أحمد.

- إذا انشغل عن وطنه، والصواب: إذا.

- اخذ الشاعر يعبر، والصواب: أخذ.

ومن خلال ما تقدم. من أمثلة نقول بأن التلاميذ لا يميزون بين همزة الوصل وهمزة القطع ولعل هذا يعود إلى:

- عدم رسوخ القاعدة الخاصة بهمزتي الوصل والقطع في ذهن التلميذ.
- تأثير اللغة الدارجة على التلاميذ، فالدارجة تميل إلى التيسير في النطق، إذ نجدها دائما تجنح إلى تخفيف همزة القطع فتحولها إلى همزة وصل ذلك أن همزة الوصل جيء بها من أجل التخلص من النطق بالسكون في أول الكلمة لاستتقاله على اللسان لأنه في اللغة العربية لا يبدأ بساكن ولا يوقف على متحرك، وهمزة الوصل هي: «كسرة أو ضمة مخففة (أي تلفظ ألفا) خشية الابتداء بساكن أي أن حركة الحرف الذي بعدها السكون، وجيء بها حتى لا يستبدأ به»<sup>(1)</sup>، وأما همزة القطع هي: «الهمزة التي تكتب على صورة الألف دائما سواء أكانت مكسورة أم مضمومة أم مفتوحة»<sup>(2)</sup>.

- الخطأ في رسم التاء: وبلغت نسبة الخطأ في رسم التاء (19,02%) من مجموع الأخطاء الإملائية.

#### جدول رقم (23): يوضح الخطأ في رسم التاء:

الخطأ في رسم التاء	التكرار	النسبة المئوية
الخطأ في رسم التاء المربوطة	25	58,13%
الخطأ في رسم التاء المفتوحة	18	41,86%
المجموع	43	100%

(1) - عبد الرحمن الهاشمي، تعلم النحو والإملاء والترقيم، ص 196.

(2) - المرجع نفسه، ص 197.

-**الخطأ في رسم التاء المربوطة:** وقدرت نسبة أخطاء التلاميذ فيها (58,13%) من

مجموع أخطاء رسم التاء ومن أمثلة ذلك:

- وثمت الشعور بما يريد، والصواب: ثمة.

- واهتموا بالحاجت، والصواب: بالحاجة.

- لجأ الفلاسفة إلى جملت، والصواب: جملة.

- **الخطأ في رسم التاء المفتوحة:** وقدرت نسبة أخطاء التلاميذ فيها (41,86%) من

مجموعة أخطاء رسم التاء، ومن أمثلة ذلك:

- إن غرض الكائنة، والصواب: الكائنات.

- إلا أن هناك بعض التصرفات، والصواب: التصرفات.

- تتألف الذاة الإنسانية، والصواب: الذات.

ومن خلال هذه الأمثلة يبين لنا أن التلاميذ لا يفرقون بين التاء المربوطة والتاء

المفتوحة، ولعل الجهل بالقاعدة هو سبب هذه الأخطاء والقاعدة تنص: «التاء التي يمكن

أن تتحول إلى (هاء) عند الوقوف في نهاية الكلمة هي تاء مربوطة ولها حالتان في الكتابة

(ة، ة)، أما التاء المفتوحة فهي: التاء التي لا يمكن أن تتحول إلى (هاء) عند الوقوف

بالسكون في نهاية الكلمة، بل تبقى على حالها ولا تقبل تغيير شكلها»<sup>(3)</sup>.

- **الخطأ في إبدال حرف بحرف آخر:** بلغت نسبة الوقوع في إبدال حرف بحرف

آخر (15,92%) من مجموع الأخطاء الإملائية.

(1) - أكرم جميل قنيس، معجم الإملاء العربي، دار الوسام للطباعة والنشر، بيروت، لبنان، ط2، 1998، ص 93.

## جدول رقم (24): يوضح الخطأ في إبدال حرف بحرف آخر:

الخطأ في إبدال حرف بحرف آخر	التكرار	النسبة المئوية
الخطأ في إبدال الذال دالا	20	55,55%
الخطأ في إبدال التاء تاء	08	22,22%
الخطأ في إبدال السين صادًا والعكس	05	13,88%
الخطأ في إبدال الظاء ضادًا والعكس	03	8,33%
المجموع	36	100%

- الخطأ في إبدال الذال دالا: وتعد من بين أكثر الأخطاء انتشارا بين التلاميذ، إذ

بلغت نسبتها (55,55%) من مجموع أخطاء إبدال حرف بحرف آخر، ومن أمثلة ذلك:

- وحجتهم في ذلك، والصواب: ذلك.

- بذلك فاللغة، والصواب: بذلك.

- إذ نجد صاحب النص، والصواب: إذ.

- الخطأ في إبدال التاء تاء: وبلغت نسبة الوقوع في مثل هذه الخطأ (22,22%) من

مجموع أخطاء إبدال حرف بحرف آخر، ومن أمثلة ذلك:

- تم قام الفلاسفة، والصواب: ثم.

- ومن تمة فاللغة هي الفكر، والصواب: ثمة.

- في مثل ذلك، والصواب: مثل.
- الخطأ في إبدال السين صادًا والعكس: وبلغت نسبة أخطاء التلاميذ فيها (13,88%) من مجموع أخطاء حرف بحرف آخر ومن أمثلة ذلك:
- فلا يمكن أن نتصور، والصواب: نتصور.
- فالطفل السغير، والصواب: الصغير.
- إدراك سلوكاتنا الخارجية والداخلية، والصواب: سلوكاتنا.
- الخطأ في إبدال الظاء ضادًا والعكس: وبلغت نسبة أخطاء التلاميذ فيها (08,33%) من مجموع أخطاء إبدال حرف بحرف آخر، ومن أمثلة ذلك:
- يندرج ظمن اللاشعور، والصواب: ضمن.
- والمظلع تراه، والصواب: المضلع.
- ترى النضرية العقلية، والصواب: النظرية.
- ومن الأمثلة السالفة الذكر تبين لنا أن التلاميذ لا يميزون بين (التاء) و (الثاء) وبين (الصاد) و (السين) وبين (الظاء) و (الضاد) وهذا قد يرجع إلى:
- قرب مخارج الحروف ولهذا يصعب عليهم نطقها نطقًا صحيحًا لذلك يجب عليهم التركيز في النطق وكثرة الممارسة في كتابة كلمات تحوي هذه الحروف والمطالعة المستمرة.

- **الخطأ في الصوائت:** ونقصد بمصطلح صائت: «الحركات أبعاد حروف المد واللين وهي الألف والواو والياء، فكما أن هذه الحروف ثلاثة فكذلك الحركات الثلاثة وهي الكسرة والفتحة والضمة»<sup>(1)</sup>.

**جدول رقم (25): يوضح الخطأ في الصوائت:**

الخطأ في الصوائت	التكرار	النسبة المئوية
الخطأ في إطالة صوائت قصيرة	17	%58,62
الخطأ في قصر صوائت طويلة	12	%41,37
المجموع	29	%100

- **الخطأ في إطالة صوائت قصيرة:** وبلغت نسبة وقوع التلاميذ في مثل هذه الأخطاء (%58,62) من مجموع أخطاء الصوائت ومن أمثلة ذلك:

- كما قدما لنا الفلاسفة، والصواب: قدم

- زعما فرويد، والصواب: زعم.

- فالإنسان يعبر عما بداخله، والصواب: عم.

- **الخطأ في قصر صوائت طويلة:** وبلغت نسبة وقوع التلاميذ في مثل هذه الأخطاء (%41,37) من مجموع أخطاء الصوائت ومن أمثلة ذلك:

- فالإنسان يعي سلكاته، والصواب: سلوكاته.

(1)- عبد الصمد لميش، الصوائت ومشكلة تعدد الأصوات عند القدماء، مجلة الدراسات اللغوية، مطبوعات جامعة منتوري، قسنطينة، عدد: 4، 2007، ص 10.

- وهذه مخلفة لما أتى به الفلاسفة، والصواب: مخالفة.

- ومن هته الأفكار، والصواب: هاته.

وقد يرجع وقوع التلاميذ في مثل هذه الأخطاء إلى:

- تساهل الأستاذ للتلاميذ بالمزج بين الفصحى والدارجة في القسم، ولعلّ هذا ما وضحته الدراسة التطبيقية الخاصة بالتلاميذ (الاستبيان)، فقد بلغت نسبة الذين يمزجون اللغة الفصحى بالدارجة في القسم (41,17%).

- الخطأ في رسم الهمزة: بلغت نسبة أخطاء رسم الهمزة (10,61%) من مجموع الأخطاء الإملائية المرتكبة.

جدول رقم (26): يوضح الخطأ في رسم الهمزة:

الخطأ في رسم الهمزة	التكرار	النسبة المئوية
الخطأ في رسم الهمزة على الواو	10	41,66%
الخطأ في رسم الهمزة على النبرة	08	33,33%
الخطأ في رسم الهمزة على السطر	04	16,66%
الخطأ في رسم الهمزة على الألف	02	8,33%
المجموع	24	100%

- الخطأ في رسم الهمزة على الواو: وتعد من أكثر الأخطاء انتشارا بين التلاميذ، إذ بلغت نسبتها (41,66%) من مجموع أخطاء رسم الهمزة، ومن أمثلة ذلك:
  - وهو مَسْأُول عنها، والصواب: مسؤول.
  - يخاف دائما من رَأْيَةِ الحقيقة، والصواب: رؤية.
  - الفلسفة هي التي تَأْدِي، والصواب: تؤدي.
  - السندات المالية هي رُأُوس أموال، والصواب: رؤوس.
- الخطأ في رسم الهمزة على النبرة: وبلغت نسبة الوقوع فيها (33,33%) من مجموع أخطاء رسم الهمزة ومن أمثلتها:
  - داخل المحيط العائلي، والصواب: العائلي.
  - ليست ضرورية دائما، والصواب: دائما.
  - وهي لا تقوم بأي فائدة، والصواب: فائدة.
- الخطأ في رسم الهمزة على السطر: وبلغت نسبة الوقوع فيها بين التلاميذ (16,66%) من مجموع أخطاء رسم الهمزة، ومن أمثلتها:
  - أنه يكون للشيئ الواحد، والصواب: للشيء.
  - وهو في قصيدته هذه يتسأل، والصواب: يتساءل.
  - ومن خلال قراءاتنا نقول، والصواب: قراءاتنا.
- الخطأ في رسم الهمزة على الألف: وبلغت نسبة الوقوع فيها بين التلاميذ (08,33%) من مجموع أخطاء رسم الهمزة وفي أمثلتها:
  - سئلت أحدهم، والصواب: سألت.



- فما إن نبدء، التفكير، والصواب: نبدأ.

- إن هذا الرئي أبطل دور الإحساس، والصواب: الرأي.

تبين لنا هذه الأمثلة أن التلميذ جاهل لقاعدة كتابة الهمزة، والقاعدة تنص على أن: «الهمزة المضمومة أو ما قبلها مضموما وهي ساكنة تكتب على الواو، وأن الهمزة المتطرفة إذا كان ما قبلها مكسور كتبت على الياء، سواء أكانت هذه الهمزة مضمومة أو مفتوحة أو مكسورة أو ساكنة، وإن الهمزة المتوسطة المفتوحة إذا سبقت بألف مد كتبت منفردة على السطر، وأن الحرف الذي يأتي قبل الهمزة الساكنة لا تكون إلا متحركاً ولذلك فالهمزة الساكنة تكتب على حرف يناسب حركة الحرف الذي قبلها ومن هنا نقول بأن الهمزة المتوسطة الساكنة المسبوقة بحرف مفتوح تكتب على الألف».

- **الخطأ في (أل) الشمسية و (أل) القمرية:** وبلغت نسبة الخطأ في كتابة (أل) الشمسية و (أل) القمرية (9,73%) من مجموع الأخطاء الإملائية.

**جدول رقم (27): يوضح الخطأ في (أل) الشمسية و (أل) القمرية:**

الخطأ في (أل) الشمسية و (أل) القمرية	التكرار	النسبة المئوية
الخطأ في (أل) القمرية	13	59,09%
الخطأ في (أل) الشمسية	09	40,90%
المجموع	22	100%

- **الخطأ في (أل) القمرية:** وبلغت نسبة وقوع التلاميذ في هذا النوع من الأخطاء (59,09%)، وهو الأكثر انتشاراً بينهم من مجموع أخطاء كتابة (أل) الشمسية و(أل) القمرية، ومن أمثلة ذلك:

- الخاتمة، والصواب: الخاتمة.
  - وارتفاع المستوى، والصواب: المستوى.
  - بروز الحرب الباردة، والصواب: الحرب الباردة.
  - الخطأ في (أل) الشمسية: وبلغت نسبة (40,90%) من مجموع أخطاء (أل) الشمسية و(أل) القمرية، ومن أمثلة ذلك:
  - وكان التأميم، والصواب: التأميم.
  - ويقصد بها التجارة، والصواب: التجارة.
  - العلاقات الدولية، والصواب: الدولية.
- ومن الأمثلة السابقة يتضح لنا أن التلميذ لا يفرق بين اللام الشمسية واللام القمرية، وقد يرجع ذلك إلى جهله بالقاعدة أو عدم معرفتها، والقاعدة تنص على أن اللام القمرية هي: لام ينطق بها ساكنة والحرف الذي بعدها يكون غير مشدد ويسمى حرفا قمريا وعددها أربعة عشر حرفا (أ، ب، ج، ح، خ، ع، غ، ف، ق، ك، م، هـ، و، ي)
- أما اللام الشمسية فهي: «لام لا ينطق بها والحرف الذي بعدها يكون مشددا ويسمى حرفا شمسيا وعددها أربعة عشر حرفا أيضا (ت، ث، د، ذ، ر، ز، س، ش، ص، ض، ط، ظ، ل، ن) <sup>(1)</sup>.
- حذف حرف أو زيادته: وبلغ هذا النوع من الأخطاء لدى التلاميذ نسبة قدرت بـ (02,21%) من مجموع الأخطاء الإملائية، وهي النسبة القليلة من بين النسب المذكورة سابقا، ومن أمثلة ذلك:
  - وفي رأيي هذه النظرية ، والصواب: رأي

(1) - عبد الرحمن الهاشمي، تعلم النحو والإملاء والترقيم، ص204.

- لذلك فاللغة ، والصواب : لذلك

- خذت النظرية بعدا عقليا ، والصواب : أخذت

ومن هذه الأمثلة يتضح لنا أن التلاميذ في بعض الأحيان يحدفون حرف أو يضيفون حرف وقد يرجع ذلك:

- السرعة في الكتابة وعدم التركيز.

- التأثر بالدارجة والجهل بكيفية رسم حروف الكلمة، وقد تغير هذه الأخطاء في معنى الكلمة.

وإضافة إلى هذه الأخطاء الإملائية، وجدنا التلاميذ لا يعيرون اهتماما كبيرا لعلامات الترقيم، وعلامات الترقيم هي: «علامات توضع بين الكلمات في الكتابة لتوفر علينا كثيرا من التفكير من استخلاص معنى من آخر ولترشدنا إلى تغيير نبراتنا الصوتية عند القراءة، بما يناسب المعاني»<sup>(1)</sup>.

ومن أهم علامات الترقيم نذكر:

(1) - إميل بديع يعقوب، معجم الإعراب والإملاء، طبعة دار السلام للنشر والتوزيع، ط1، 2007، ص 112.

## جدول رقم (28): يوضح علامات الترقيم.

اسم العلامة	شكلها
الفاصلة أو الفصلة أو الفارزة	،
الفصلة المنقوطة	؛
النقطة أو الوقفة أو القاطعة	.
النقطتان الرأسيتان	:
علامة الاستفهام	؟
علامة التعجب أو الانفعال أو التأثر	!
الشرطة أو الوصلة	—
القوسان أو الهلالان أو علامة الحصر	( )
القوسان المزهران	{ }
الخط المائل	/
علامة التنصص	" "
علامة الحذف	...
علامة الاستفهام الإنكاري أو التعجبي	!؟

**-تصنيف وإحصاء الأخطاء النحوية وتحليلها:**

يعد النحو أهم علوم اللسان العربي، وهذا ما أكده ابن خلدون: «أركان علوم اللسان أربعة هي: اللغة، والنحو، والبيان، والأدب وأن الأهم المقدم منها هو القواعد، إذ به تتبين أصول المقاصد بالدلالة، فيعرف الفاعل من المفعول والمبتدأ من الخبر ولولاه لجهل أصل الإفادة»<sup>(1)</sup>. وتحليل القواعد النحوية مكانة بارزة في مراحل التعليم المختلفة، وهو: «علم تركيب اللغة والتعبير بها والغاية منه صحة التعبير وسلامته من الخطأ واللحن، فهو قواعد صيغ الكلمات وأحوالها حين إفرادها وحين تركيبها»<sup>(2)</sup>.

وقد بلغ عدد الأخطاء النحوية التي وقع فيها التلاميذ (285 خط) من مجموع الأخطاء الإملائية والنحوية المرتكبة، والجدول الآتي يوضح ذلك:

**جدول رقم (29): يوضح تكرارات الأخطاء النحوية ونسبها المئوية:**

رقم الخطأ تنازلياً حسب تكراره	أنواع الأخطاء النحوية المرتكبة من طرف التلاميذ	التكرار	النسبة المئوية
01	الخطأ في المجزورات	123	43,15%
02	الخطأ في النواسخ	93	32,82%
03	الخطأ في المرفوعات	41	14,38%
04	الخطأ في الجزم	28	9,82%
مجموع تكرارات الأخطاء النحوية والنسب المئوية		285	100%

(1) -سعدون محمد الساموك، هدى علي جواد الشمري، مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها، دار وائل للطباعة والنشر، الأردن-عمان، ط1، 2005م، ص 226.

(2) -مرجع نفسه، ص226.

## \*شرح وتفصيل للجدول رقم (29):

-الخطأ في المجرورات: بلغت نسبة أخطاء التلاميذ في المجرورات (43,15%)

من مجموع الأخطاء النحوية المرتكبة، وقد اشتملت على ما يلي:

جدول رقم (30): يوضح الخطأ في المجرورات:

الخطأ في المجرورات	التكرار	النسبة المئوية
الاسم المجرور	98	79,67%
المضاف إليه	25	20,32%
المجموع	123	100%

-الاسم المجرور: وبلغت نسبة أخطاء التلاميذ في الاسم المجرور (79,67%) من

مجموع أخطاء المجرورات، ومن أمثلتها:

-تنوعت العواطف في النص، والصواب: في النص.

-في الأبيات حنين، والصواب: في الأبيات.

-دال على الألم، والصواب: على الألم.

-المضاف إليه: أما نسبة أخطاء التلاميذ في المضاف عليه بلغت (20,32%) من

مجموع أخطاء المجرورات، ومن أمثلتها:

-تسمى هذه الظاهرة في علم البلاغة، والصواب: البلاغة.

-يصور مظهر من مظاهر الحنين، والصواب: الحنين.

-يدافع الشاعر عن وطنه العزيز، والصواب: العزيز.

ومن خلال ما تقدم من أمثلة أخطاء التلاميذ في المجرورات اتضح أن:

-التلاميذ يميلون إلى تسكين أواخر الكلمات، وظاهرة تسكين أواخر الكلمات يتبعها جل المتكلمون باللغة العربية الفصحى.

- عدم تعود التلاميذ على الشكل في كل ما يكتبون، إلا إذا طلب منهم.

ويعود سبب وقوع التلاميذ في مثل هذه الأخطاء إلى الجهل بالقاعدة التي تخص المضاف إليه وعلامة الجر الملازمة له.

-**الخطأ في النواسخ:** وبلغت نسبة أخطاء التلاميذ في النواسخ (32,63%) من مجموع الأخطاء النحوية المرتكبة وتمثلت في ما يلي:

**جدول رقم (31): يوضح الخطأ في النواسخ:**

الخطأ في النواسخ	التكرار	النسبة المئوية
كان وأخواتها	52	55,91%
إن وأخواتها	41	44,08%
المجموع	93	100%

-**كان وأخواتها:** وبلغت نسبة أخطاء التلاميذ في كان وأخواتها (55,91%) من مجموع أخطاء النواسخ، ومن أمثلتها:

-كان الشاعر أكثر، والصواب: الشاعر أكثر.

-ظل الرئيس مركز، والصواب: الرئيس مركزاً.

-أصبح الاستعمار واحد، والصواب: الاستعمار واحداً.

-**إن وأخواتها:** وبلغت نسبة أخطاء التلاميذ في إن وأخواتها (44,08%) من مجموع أخطاء النواسخ، ومن أمثلتها:

- إن اعتمادَ الشاعر، والصواب: اعتمادَ الشاعر.

- إن صراعَ الشرق، والصواب: صراعَ الشرق.

- إن نظامَ الحكم، والصواب: نظامَ الحكم.

ومن الأمثلة السابقة لأخطاء التلاميذ للنواسخ يتضح أن التلاميذ يخلطون بين أدوات النواسخ المختلفة الموجودة في اللغة العربية، إذ نجدهم يخلطون بين عمل "إن وأخواتها" وعمل "كان وأخواتها" والمعروف أن اسم كان أو أحد أخواتها يكون مرفوعاً، ويكون خبرها منصوباً، في حين يكون اسم إن أو أحد أخواتها يكون منصوباً، وخبرها مرفوعاً، وقد يرجع ذلك إلى:

- الجملة الاسمية في اللغة العربية لا تحافظ على حالة إعرابية واحدة بسبب تغير وتداخل العوامل الناسخة الداخلة عليها.

- عدم معرفة التلميذ لنوع الجملة، أي جملة اسمية أو جملة فعلية وغالباً ما تعبر كل الجمل الفعلية.

- الخطأ في المرفوعات: وبلغت نسبتها (14,38%) من مجموع الأخطاء النحوية

المرتبكة من قبل متعلمين العينة، وقد اشتملت على ما يلي:

جدول رقم (32): يوضح الخطأ في المرفوعات:

الخطأ في المرفوعات	التكرار	النسبة المئوية
الفاعل	22	53,65%
المبتدأ	91	46,34%
المجموع	41	100%



-**الفاعل:** وبلغت نسبة أخطاء التلاميذ في الفاعل (53,65%) من مجموع أخطاء المرفوعات، ومن أمثلتها:

-ذهب الرئيس الأمريكي، والصواب: الرئيس.

-هذه الحرب اثبت فيها الروسيين قوتهم، والصواب: الروسيون.

-دفع الإنتاج، والصواب: الإنتاج.

-**المبتدأ:** وبلغت نسبة (46,34%) من مجموع أخطاء التلاميذ في المرفوعات ومن أمثلة ذلك:

-الحرب الباردة، والصواب: الحرب الباردة.

-الحرب نقمة على حقوقهم، والصواب: نقمة.

-الأعمال الشنيعة التي قام بها، والصواب: الأعمال الشنيعة.

ومن خلال ما تقدم من أمثلة نقول أن التلاميذ يستخدمون الكسر والكون علامات لرفع الفاعل والمبتدأ بدلا من الضمة العلامة الأصلية، وكذلك نجدهم يستعملون "الياء" علامة لرفع الجمع بدلا من "الواو"، ولعل هذا يعود إلى عدم معرفتهم بكيفية تطبيق القاعدة.

-**الخطأ في جزم وحذف حرف العلة:** وبلغت نسبة أخطاء التلاميذ في الجزم وحذف

حرف العلة (09,82%) من مجموع الأخطاء النحوية المرتكبة ومن أمثلة ذلك:

-لم يبق منها سوى صور وذكريات، والصواب: لم يبق.

-لم ينسى وطنه، والصواب: لم ينس.

-لم يراعي مصالح بلاده، والصواب: لم يراع.

ومن خلال الأمثلة السابقة لاحظنا أن عمل (لم) الجازمة للفعل المضارع قد عطل وأبطل عملها، والقاعدة تنص: «تحذف أحرف العلة وهي الألف، الواو، الياء في آخر فعل الأمر المعتل الآخر المسند إلى المفرد المخاطب، وتحذف في الفعل المضارع المجزوم المعتل الآخر المسند إلى المفرد المتكلم أو المخاطب أو الغائب»<sup>(1)</sup>.

وقد يرجع سبب وقوع التلاميذ في مثل هذه الأخطاء إلى:

-الجهل بالقاعدة النحوية وعدم معرفة تطبيقها.

-خلط وتداخل بين عمل العوامل التي تدخل على الفعل المضارع.

-السهو في أثناء الكتابة، وعدم إعطاء أهمية لهذه الحروف.

### 3-نتائج الدراسة التطبيقية الثالثة:

من خلال النتائج التي توصلنا إليها جراء تصنيف وإحصاء وتحليل أوراق إجابات التلاميذ في الامتحان تبين لنا مدى الانتشار الواسع للأخطاء اللغوية (الإملائية والنحوية) في أوراقهم، وقد أظهرت المعالجة الإحصائية التي قمنا بها وجود أخطاء متنوعة في أوراق التلاميذ، بحيث انقسمت إلى قسمين، أخطاء إملائية وأخطاء نحوية.

فبالنسبة للأخطاء الإملائية تحصلنا على سبعة أنواع، جاءت مرتبة على الشكل التالي: ظهر الخطأ الأول في رسم الهمزة بنسبة (29,64%)، وظهر الخطأ الثاني في "رسم التاء" بنسبة (19,02%)، في حين كان الخطأ الثالث في "إبدال حرف بحرف آخر" بنسبة (15,92%)، وجاء الخطأ الرابع في "الصوائت" بنسبة (12,83%)، وكان الخطأ الخامس في "رسم الهمزة" وذلك بنسبة (10,61%)، أما الخطأ السادس فكان "في (ال) الشمسية والقمرية" وذلك بنسبة (9,73%)، أما الخطأ السابع فكان في "حذف حرف أو

(1)-أنطوانيس بطرس، موسوعة الإملاء العربي، قواعد، نصوص، طريقة تدريس، المؤسسة الحديثة للكتاب،

طرابلس-لبنان، دط، 2007م، ص 174.

زيادته" وذلك بنسبة (02,21%) من مجموع الأخطاء الإملائية، ويعد أصغر أنواع الأخطاء الإملائية المرتكبة من طرف التلاميذ.

أما بالنسبة إلى الأخطاء النحوية المرتكبة من قبل التلاميذ فكانت أربعة أنواع جاءت مرتبة على الشكل التالي:

ظهر الخطأ الأول في "المجرورات" بنسبة (43,15%)، والخطأ الثاني في "النواسخ" بنسبة (32,82%)، في حين كان الخطأ الثالث في "المرفوعات" بنسبة (14,38%)، أما الخطأ الرابع والآخر فكان في "الجزم وحذف حرف العلة" بنسبة (09,82%)، وهو أصغر نوع في الأخطاء النحوية المرتكبة من قبل التلاميذ.

أما بخصوص الأخطاء الأخرى ونقصد بها الأنواع التي لم نتاولها في بحثنا هذا (المنصوبات، التتابق...) فكانت منعدمة تماما لذلك لم نعطي لها أهمية كبيرة وركزنا على الأخطاء النحوية الأكثرية انتشارا بين صفوف التلاميذ وجاء عملنا كالاتي:

جدول رقم (33): يوضح مجموع الأخطاء الإملائية والنحوية المرتكبة من

طرف التلاميذ:

الأخطاء اللغوية	أنواع الأخطاء الإملائية والنحوية	التكرار	النسبة المئوية
الأخطاء الإملائية	الخطأ في همزة الوصل والقطع	67	29,64%
	الخطأ في رسم التاء	43	19,02%
	إبدال حرف بحرف آخر	36	15,92%
	الخطأ في الصوائت	29	12,83%
	الخطأ في رسم الهمزة	24	10,61%
	الخطأ في (أل) الشمسية والقمرية	22	09,73%
	حذف حرف أو زيادته	05	02,21%
	الخطأ في المجزورات	123	43,15%
الأخطاء النحوية	الخطأ في النواسخ	93	32,82%
	الخطأ في المرفوعات	41	14,38%
	الخطأ في الجزم	28	09,82%
	المجموع	511	100%

وبناء على النتائج المتوصل إليها تبين أن التلاميذ يعانون صعوبات نحوية وإملائية في جميع المواد، وأغلب هذه الأخطاء المرتكبة من قبل التلاميذ لا ينحصر مصدرها في النقل السلبي من لغة المنشأ (الدارجة) إلى اللغة الهدف (الفصحى) فقط، كما ذهب إليه

الاتجاه التقابلي الذي تطرقنا له في الفصل الثاني من الباب الأول، بل انحصرت في عدة عوامل منها ما هو متعلق بالأستاذ في حد ذاته ، ومنها ما هو متعلق بالتلميذ ، ومنها ما هو متعلق بطرق ومناهج التدريس ...

انطلاقاً من النتائج التي تم التوصل إليها ميدانياً حول الأسباب المؤدية إلى وقوع التلميذ في الأخطاء اللغوية (الإملائية والنحوية)، وجدنا أن من بين الأسباب:

- **الأستاذ:** يعد أهم الأسباب المؤدية إلى تدني مستوى التلميذ اللغوي، فالتلميذ يقلد أستاذه، فإذا كان الأستاذ في حصة اللغة العربية، ويمزج بين اللغات، فكيف للتلميذ أن يتكلم باللغة العربية الفصحى؟ وربما يكون الأستاذ سريع النطق خافت الصوت، أو غير مهتم بالأساليب الفردية في النهوض بالضعفاء أو المبطئين، أو يكون نطقه للمفردات والحروف غير واضح، وقد تؤثر طريقة شرح الدرس من قبل الأستاذ، فيمل التلميذ ويصبح يكره المادة المدرّسة.

- **التلميذ:** بسبب ضعف المستوى اللغوي لديه وقلة ذكائه وعدم قدرته على حصر ذهنه، والإرهاق والسهر في بعض الأحيان، وقد يكون تردد التلميذ وخوفه وارتبائه أحد عوامل ضعفه في الكتابة وكثرة أخطائه اللغوية، أو قد يكون السبب في ضعف أحد حواسه (سمع أو بصر).

- **الثنائية اللغوية:** ظاهرة لغوية خطيرة، يعيشها كل تلميذ جزائري، بحيث نجده يتعامل في محيطه المدرسي بلغة تختلف عن تلك التي يتعامل بها في محيطه الخارجي، والفرق واضح بين اللغة الفصحى واللغة الدارجة يسهم في ظهور الأخطاء اللغوية عند التلاميذ أثناء تعلمهم للمستوى الفصيح من اللغة، ويكون هذا شكل تداخل وافتراس.

- **الطرق المتبعة لعرض الدروس:** إن معظم الطرق التي تتبعها الأساتذة في تقديم دروسهم قديمة، بحيث تعتمد على التلقين والحفظ، لا الحوار والمناقشة، وتفتقر إلى عنصر التشويق الذي يشد انتباه التلاميذ وكذلك تولد لديهم كره المادة المدرسية وهذا ما يؤدي إلى تدني المستوى.

و هناك عوامل أخرى تعود إلى نظام الكتابة العربية ومزاحمة الدارجة للغة الفصحى، بالإضافة إلى اهتمام التلاميذ على تعلم اللغات الأجنبية على حساب اللغة الأم، وضعف التعاون بين أولياء التلاميذ والمؤسسة التربوية.

## بعض الحلول المقترحة:

- 1- السهر على بذل المزيد من العناية بأساتذة اللغة العربية باعتبارهم المعول عليهم في الرفع من مستوى التلاميذ، وذلك في طريق إعدادهم إعدادا أكاديميا جيدا والإكثار من الدورات التكوينية.
- 2- يجب العناية الكبيرة بالتلاميذ باعتبارهم محور العملية، وذلك بإتباع طرق ووسائل تهتم بالتلميذ، كالطريقة المقاربة بالكفاءات التي تقوم على المهمة، بمعنى جعل التلاميذ يتحاورون فيما بينهم، وترك فرصة للتلاميذ الضعفاء.
- 3- الحرص على التدرج في عرض المحتوى اللغوي المبرمج للتلاميذ، ومحاولة الالتزام بما سوف ينفعهم من دروس .
- 4- يجب على أولياء التلاميذ العناية أكثر بأولادهم، وذلك بإلزامهم بمزاولة القرآن في المسجد، وكذلك يجب على التلميذ أن يكثر من المطالعة خاصة في أمات الكتب العربية.
- 5- محاولة الإكثار من التمارين اللغوية التحليلية التي تساعد على ترسيخ المعلومات المقدمة في ذهن التلميذ، ويجب أن لا يفصل بين حصة التمارين التحليلية وبين الحصة النظرية وقت طويلا.
- 6- يجب على الأساتذة خاصة أساتذة اللغة العربية تعويد التلاميذ على شكل الكلمات.
- 7- لا بد من الاهتمام بالدرس الصوتي ومطالبة الجهات المعنية ببرمجة حصص لتدريس الصوتيات في مدارسنا ما قبل الجامعة، كتدريب التلاميذ على مخارج الحروف وأوصافها العلمية والظواهر الصوتية.

- 8- لا بد للأساتذة وخاصة الأساتذة الذين يدرسون مواد باللغة العربية الالتزام باللغة العربية الفصحى أثناء تقديم دروسهم، وفي أثناء تعاملهم مع التلاميذ داخل القسم أو خارجه.
- 9- تعويد التلاميذ على استعمال المعاجم اللغوية التي تمكنهم في التعرف على معاني الكلمات الغريبة، وكذا الوقوف على الفرق بين معاني الكلمات المتقاربة والمتشابهة.
- 10- محاولة تصحيح بعض المفاهيم الراسخة في ذهن بعض التلاميذ و خاصة تلك التي نقول: «بأن من يتكلم العربية الفصحى شخص غير مواكب للتطور وبدائي»، وحثهم على أن اللغة العربية هي لغة القرآن الكريم ولغة أهل الجنة.
- 11- تشجيع الدراسات النظرية والتطبيقية اللسانية لمعالجة المشاكل اللغوية.
- 12- الرفع من المستوى الثقافي للبيئة العربية وتشجيع استعمال اللغة الفصحى.
- وفي النهاية نتمنى أن تكون خاتمة بحثنا نتائج ممهدة لتساؤلات وأبحاث أخرى أعمق واشمل في مجال دراسة الأخطاء اللغوية.



- ملحق رقم (1): يبين الاستبيان.

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة منتوري - قسنطينة -

كلية الآداب واللغات

قسم اللغة العربية وآدابها

تخصص لسانيات وتطبيقاتها أخي التلميذ، أختي التلميذة، هذه الاستمارة موجهة لكم

لغرض علمي يتمثل في إعداد بحث مكمل لنيل شهادة الماستر في اللغة العربية تخصص

لسانيات وتطبيقاتها، والموسوم بعنوان:

الأخطاء اللغوية لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي -شعبة الأدب والفلسفة-

دراسة وصفية تحليلية للأخطاء الإملائية والنحوية

ثانوية نويوة فاطمة -قسنطينة- أنموذجا

لذا نرجو من التلاميذ الكرام قراءة هذا الاستبيان بتأن، ثم الإجابة عنه بكل صراحة.

ونشكركم على تعاونكم لإنجاز هذا البحث.

ملاحظة: يجب وضع العلامة (X) أمام الخانة التي تجدها مناسبة.

\*البيانات الأولية:

- الجنس: - ذكر

☐

- أنثى

☐

- العمر: .....

- المستوى الدراسي للوالدين:

دون مستوى	ابتدائي	متوسط	ثانوي	جامعي	المستوى الوالدين
					الأب
					الأم

- مهنة الوالدين: - الأب: .....

- الأم: .....

\* أسئلة الاستبيان:

1- هل لديك رغبة في الدراسة؟ - كثيرا.

☐

- قليلا.

☐

- ليس لديك رغبة.

☐

2- هل سبق لك أن درست القرآن في المسجد؟ - نعم.

☐

☐

-لا.

☐

3-هل لديك مكتبة منزلية؟ -نعم.

☐

-لا.

☐

4-كيف هي نتائجك الدراسية في مادة اللغة العربية؟ -جيدة.

☐

- حسنة.

☐

-متوسطة.

☐

- ضعيفة.

☐

5-ما هي النشاطات الأدبية التي ترغب في مزاومتها؟ - مطالعة القصص.

☐

- قراءة الشعر.

☐

- دراسة القواعد.

☐

6-هل تكتب؟ -شعر.

☐

-خواطر.

☐ -قصص.

☐ -لا تكتب.

☐ 7-هل أنت على دراية بالأخطاء الإملائية والنحوية؟ -نعم.

☐ -نوعا ما.

☐ -لا.

8-هل تحاول تصفادي الأخطاء اللغوية (الإملائية والنحوية)

☐ أثناء الكتابة؟ -نعم.

☐ -لا.

☐ 9-ما اللغة التي تتواصل بها داخل القسم؟ - الفصحى.

☐ - الدارجة.

☐ - مزيج بينهما.

☐ 10-ما اللغة التي تتواصل بها مع أفراد عائلتك؟ - الفصحى.

☐ - الدارجة.

☐ - مزيج بينهما.

- لغة أجنبية.

☐

11- هل تعتقد أن اللغة العربية الفصحى عاجزة عن

☐

توصيل أفكارك؟ -نعم.

☐

-لا.

☐

12- هل تخجل من استعمال اللغة العربية الفصحى؟ -نعم.

☐

-لا.

13- هل تعتقد أن من يتكلم العربية الفصحى شخص

☐

غير مواكب للتطور؟ -نعم.

☐

-لا.

14 - هل تعتقد أن عدم التكلم باللغة العربية الفصحى راجع إلى :

☐

- صعوبتها

☐

-عدم تداولها

- ملحق رقم (2): يبين أسئلة الامتحان الثلاثي الأول لمادة اللغة العربية والفلسفة والاجتماعيات لأفراد العينة .

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية	وزارة التربية الوطنية
ثانوية نويوة فاطمة	إختبار الثلاثي الأول في اللغة العربية وادابها
2010/2011	الدرجة : ساعتان
المدة : ساعتان	الشعبة آداب وفلسفة

النص:

قال الشاعر أحمد شوقي:

1. اختُلاف النهار والليل ينسي
  2. وصفا لي ملاوة من شبيب
  3. عصفت كالصبا للعوب ومرت
  4. وسلا مصر: (هل سلا القلب عنها)
  5. كلما مرت الليالي عليه
  6. مستطار إذا البواخير ركت
  7. يا ابنة اليم ما أبوك بخيل
  8. أحرام على بلايله السدو
  9. وطني لو شغلت بالخلد عنه
  10. شهد الله لم يغيب عن جفوني
  11. وكأني أرى الجزيرة أوكا
  12. وأرى النيل كالعقيق بوادي
  13. وكأن الأهرام ميزان فرعو
- أذكر لي الصبا و أيام أنسي  
صورت من تصورات و مس  
سنة حلوة، ولدة خلل  
أو أسا جرحه الزمان المؤسي ؟  
رق و العهد في الليالي تُقسي  
أول الليل ، أو عوت بعد جرس  
ما له مولعا بمنع وحس ؟  
ح ، حلال للطير من كل جنس ؟  
نازعني إليه في الخلد نفسي  
شخصه ساعة ولم يخل حسني  
تغمت طيره بأرخم جرس  
ه وإن كان كثر المتحسني  
ن بيوم على الجبابر نحس

شرح بعض المفردات :

- \* ملاوة : برهة من الدهر  
\* اليم : البحر  
\* الأيك : الشجر الكثيف  
\* سبتة : غفلة  
\* النكس : الدناءة والضعف

الأسئلة :

أ - البناء الفكري (09 نقاط)

1. كيف صور الشاعر ذكريات صباه وهو في منفاه؟
2. في الأبيات حنين إلى مصر وألم من الاغتراب، ما الألفاظ والعبارات الدالة على ذلك؟
3. قطع الشاعر عهداً لوطنه، ما مضمون هذه العهود؟ بيّن ذلك من القصيدة.
4. تنوّعت العواطف في النّص بحسب المواقف المعبر عنها : حدّدها ومثّل لذلك من القصيدة.
5. بم تفسّر توظيف المثنى المخاطب في مطلع القصيدة؟ علّل.
6. حدّد البيت الذي يدلّ على قوة ارتباط الشاعر بوطنه، ثم اشرحه.
7. يعكس البيت الأخير مظهراً أنت مظاهر ثقافة أحمد شوقي : حدّده مع التعليل.
8. ما الأنماط النّصيّة المعتمدة في النّص، وما النمط الغالب فيه؟

ب - النمط اللغوي : (09 نقاط)

1. بيّن كيف كان لاعتماد ضميري الغائب و المتكلم دور في بناء النّص؟
2. ما مدلول لفظتي "سلا" في البيت الرابع، وكيف تسمّى هذه الظاهرة في علم البلاغة؟
3. عرب ما تحته خط إعراب مفردات، ذكرا المحلّ الإعرابي لما بين قوسين.
4. ما المعنيان اللّذان أفادتهما "ما" في البيّن السابع؟
5. وظّف الشاعر الأسلوب الإنشائيّ في البيت السابع، وضّحه مبرّزا علاقته بنفسيته.
6. ما الصورة البيانيّة في قوله : " يا ابنة اليمّ "؟ اشرحها مبيناً أثرها في المعنى.
7. هل تجد الشاعر مقلداً أو مجدداً في موسيقى القصيدة الخارجيّة والداخلية؟ علّل.

ج - التقويم النقدي : نقطتان

في النّص الكثير من خصائص أدب المنفى حدّدها مع التمثيل.

بالتوفيق

بسم الله الرحمن الرحيم

القسم : 3 ف

ثانوية : نويوة فاطمة  
قسنطينة

### الامتحان الاول في مادة الفلسفة

عالج موضوعا واحدا من المواضيع الآتية :

الموضوع الاول :

هل يعي الانسان جميع سلوكياته ؟

الموضوع الثاني :

أثبت صحة الأطروحة القائلة :

" الابداع ظاهرة نفسية خاصة "

الموضوع الثالث ( النص )

" الحق أن العلاقة بين اللغة " الكلام للكلمة " و الفكر علاقة عميقة باطنة . و بوسعنا أن نستقريء بـ ملامح هذه العلاقة بالاستبطان ، فلذا حاولنا أن نفكر في أي موضوع وجدنا أنفسنا نتكلم . نتكلم بصوت مسموع يدركه الآخرون بألفاظ منطوقة تبليغ مسامعهم أو نتكلم عندما نفكر في ذوات أنفسنا دون ألفاظ منطوقة تبليغ مسامع الآخرين ولكن نتكلم بصوت مسموع في داخل ذواتنا . أكثر من لا سبيل لدينا إلى التفكير داخل ذواتنا بغير هذا الكلام الباطن . فما ان نبدأ في التفكير حتى ينطق هذا الكلام الباطن ، و لو كان بوسعنا أن نتخيل مكان انقطاعنا عن هذا الكلام الباطن لكان بوسعنا أن نتخيل مكان انقطاعنا عن التفكير . ان " فكرت " : " قلت في نفسي " ، و ان " قلت في نفسي " : " فكرت " ان الفكر كلام و الكلام فكر ... و الحال أن الفكر و الكلام واحد ... "

" جورج صدفني "

المطلوب : أكتب مقالا فلسفيا تعالج فيه مضمون النص

بالتوفيق



الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية  
وزارة التربية الوطنية

ثانوية نويوة فاطمة (حي زواغي)

مديرية التربية لولاية قسنطينة

- المستوى: الثالثة ثانوي - الاختبار الأول في مادة التاريخ و الجغرافيا - الشعب: آداب و فلسفة و ت إ

\*- التاريخ-\*(10 نقاط)

\*- الجزء الاول : (06 نقاط)

- (1)- عرف بالمصطلحات و المفاهيم التالية:  
\*- سياسة المشاريع \*- الستار الحديدي \*- عدم الانحياز \*- حرب النجوم
- (2)- عرف بالاعلام و الشخصيات التالية:  
\*- إيزنهاور \*- القيادة الثلاثية. \*- جوزيف بروز تيتو \*- ميخائيل غورباتشوف
- (3)- أكمل جدول الاحداث:

التاريخ	الحدث
17 جويلية 1945	
	تأميم قناة السويس
27 جويلية 1953	
01 - 06/سبتمبر 1961	
	سقوط جدار برلين

\*- الجزء الثاني : (04 نقاط)

إن الصراع بين الشرق و الغرب هو في الأساس صراع بين الايديولوجيتين الرأسمالية و الاشتراكية، و هو أيضا صراع من أجل مصالح إستراتيجية لكل من الولايات المتحدة الأمريكية و الاتحاد السوفياتي، و هو مصدر معظم الازمات.

- المطلوب : انطلاقا من الفقرة و اعتمادا على ما درست أكتب مقالا تاريخيا تبرز فيه .

1- أسباب التآزم في العلاقات الدولية

2- حتمية التعايش بينهما.

## \* - الجغرافيا - (10 نقاط)

## \* - الجزء الأول : (06 نقاط)

(1-) - عرف المصطلحات والمفاهيم التالية :  
 \* - الناتج الداخلي الخام \* - الاستقطاب \* - السندات المالية \* - التجارة الالكترونية.

(2-) - إليك جدولا يمثل تطور أسعار البترول ما بين (1970-2006) :

السنوات	70	75	80	82	85	90	95	00	02	05	06
السعر	02	12	25	32	27	14	17	20	36	60	70

الوحدة : دولار

- مثل بمنحنى بياني أرقام الجدول .  
 - المقياس: 01سم لكل 02 سنة  
 01سم لكل 10 دولار

(3-) - عني خريطة العالم المرفقة ، وقع مواقع بورصات الحبوب والمحروقات.

## \* - الجزء الثاني : (04 نقاط)

أدى تنوع عوامل الانتاج إلى زيادة و كثرة البضائع و الخدمات و رؤوس الاموال و الاعلام، و قد ساعد ايضا على نمو تلك المبادلات و التنقلات و تنوعها، ما شهده العالم من تطور في وسائل النقل و الاتصال.

- المطلبوب : (إطلاقا من الفكرة ، و اعتمادا على ما درست . أكتب مقالا جغرافيا تجيب فيه على:

- (1-) - أسباب تنامي حركة رؤوس الاموال في العالم .
- (2-) - مظاهر هيمنة الشمال على الجنوب في هذا المجال.

مالتو فيف

فهرس الجداول:

الرقم	عناوين الجداول	الصفحة
1	توزيع التلاميذ حسب الجنس.....	61
2	توزيع التلاميذ حسب العمر.....	62
3	استجابات التلاميذ حول المستوى الدراسي لأبائهم.....	63
4	استجابات التلاميذ حول المستوى الدراسي لأمهاتهم.....	64
5	استجابات التلاميذ حول المهن التي يزاولها آبائهم.....	65
6	استجابات التلاميذ حول المهن التي يزاولها أمهاتهم.....	66
7	استجابات التلاميذ حول رغبتهم في الدراسة.....	67
8	استجابات التلاميذ حول مدى مزاولتهم دراسة القرآن في المسجد.....	68
9	استجابات التلاميذ حول ما إذا كانت لديهم مكتبة منزلية.....	68
10	استجابات التلاميذ حول نتائجهم الدراسية في مادة اللغة العربية.....	69
11	استجابات التلاميذ حول نوع النشاطات الأدبية التي يرغبون في مزاولتها.....	70
12	استجابات التلاميذ حول نوع الفن الأدبي الذي يكتبونه.....	71
13	استجابات التلاميذ حول ما إذا كانوا على دراية بالأخطاء الإملائية والنحوية.....	72
14	استجابات التلاميذ حول ما إذا كانوا يتفادون الأخطاء اللغوية (الإملائية والنحوية) أثناء الكتابة.....	73
15	استجابات التلاميذ حول طبيعة اللغة التي يتواصلون بها داخل القسم....	74
16	استجابات التلاميذ حول طبيعة اللغة التي يتواصلون بها مع أفراد العائلة	75
17	استجابات التلاميذ حول ما إذا كانوا يعتقدون أن اللغة العربية الفصحى عاجزة عن توصيل أفكارهم.....	76
18	استجابات التلاميذ حول ما إذا كانوا يخلطون من استعمال اللغة العربية	77

	الفصحى.....	
78	استجابات التلاميذ حول إذا ما كانوا يعتقدون أن من يتكلم العربية الفصحى شخص غير مواكب للتطور.....	19
79	استجابات التلاميذ حول إذا ما كانوا يعتقدون بأن عدم التكلم باللغة العربية الفصحى راجع إلى صعوبتها أم إلى عدم تداولها.....	20
85	يوضح تكرارات الأخطاء الإملائية ونسبها المئوية.....	21
86	يوضح الخطأ في همزة الوصل والقطع.....	22
87	يوضح الخطأ في رسم التاء.....	23
89	يوضح الخطأ في إبدال حرف بحرف آخر.....	24
91	يوضح الخطأ في الصوائت.....	25
92	يوضح الخطأ في رسم الهمزة.....	26
94	يوضح الخطأ في (أل) الشمسية و (أل) القمرية.....	27
97	يوضح علامات الترقيم.....	28
98	يوضح تكرارات الأخطاء النحوية ونسبها المئوية.....	29
99	يوضح الخطأ في المجرورات.....	30
100	يوضح الخطأ في النواسخ.....	31
101	يوضح الخطأ في المرفوعات.....	32
105	يوضح مجموع الأخطاء الإملائية والنحوية المرتكبة من طرف التلاميذ..	33

**\* القرآن الكريم برواية ورش.**

**المصادر:**

- 1- أبو إبراهيم الفارابي، ديوان الأدب، تح: عادل عبد الجبار الشاطبي ،دار لبنان للنشر والطباعة، ط1، 2003م.
- 2- أبو الحسن احمد بن فارس بن زكريا، مقاييس اللغة، تح: عبد السلام محمد هارون ،دار الجيل، بيروت ،لبنان ، ط1، ج2.4.5، 1991م.
- 3- الخليل بن احمد الفراهيدي، العين، تح: عبد الحميد هنداوي، دار الكتب العلمية للطباعة والنشر، بيروت ،لبنان، ط1، ج4، 2003م.
- 4- أبي فتح عثمان بن جني ، الخصائص دار الكتب العلمية للطباعة والنشر ، بيروت ، لبنان ، ط2، ج1، 3، 2003م.
- 5- ابن الفضل جمال الدين بن مكرم بن منظور الإفريقي المصري ، لسان العرب ،دار صادر للطباعة والنشر ، لبنان ، ط5، مجلد: 10.11.13. ، 2005م.

**المراجع:**

- 6- أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية حقل تعليمية اللغات ،ديوان المطبوعات الجامعية، بن عكنون ، الجزائر ، 2000م.
- 7- أحمد عياد، مدخل لمنهجية البحث الاجتماعي ، ديوان المطبوعات الجامعية ، بن عكنون، الجزائر ، 2006م.
- 8- أحمد مومن، اللسانيات النشأة والتطور، ديوان المطبوعات الجامعية، بن عكنون ، الجزائر، ط2، 2005م.

- 9- أكرم جميل قنيس، معجم الإملاء العربي، دار الوسام للطباعة والنشر، بيروت، لبنان ، ط2، 1998م.
- 10- إميل بديع يعقوب، معجم الإعراب والإملاء، طبعة دار السلام للنشر والتوزيع ، ط 1، 2007م.
- 11- أنطونيوس بطرس، موسوعة الإملاء العربي، قواعد، نصوص، طريقة تدريس ، المؤسسة الحديثة للكتاب، طرابلس، لبنان ، 2007م.
- 12- حسن منسي ، مناهج البحث التربوي ، دار الكندي للنشر والتوزيع ، الأردن، 1999م.
- 13- حلمي خليل، دراسات في اللسانيات التطبيقية، دار المعرفة الجامعية للنشر والتوزيع ، الإسكندرية، 2004م.
- 14- ددييه بورو، اضطرابات اللغة، تر: أنطوان الهاشم ، منشورات عويدات للنشر والتوزيع، لبنان، 200م.
- 15- دوجلاس براون ، أسس تعلم اللغة العربية وتعليمها، تر: عبده الراجحي ، علي علي احمد شعبان ، دار النهضة العربية للطباعة والنشر، بيروت ، لبنان ، 1994 م.
- 16- راتب قاسم عاشور ، محمد فؤاد الحوامدة ، أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق ، دار المسيرة للطباعة والنشر، عمان الأردن ، ط2، 2007م.
- 17- رمضان عبد التواب ، بحوث ومقالات في اللغة ، مكتبة الخانجي للنشر، القاهرة ، مصر، ط1، 1982م.
- 18- زكريا إبراهيم، طرق تدريس اللغة العربية، دار المعرفة الجامعية للطباعة والنشر ، الأزارطة ، مصر ، دت.

- 19- سعدون محمد الساموك، هدى علي جواد الشمري، مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها، دار وائل للطباعة والنشر، الأردن، عمان، ط1، 2005م، ص 226.
- 20- شحدة فارغ وآخرون، مقدمة في اللغويات المعاصرة، دار وائل للطباعة والنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2000م.
- 21- صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية ، دار هومة للطباعة والنشر، بوزريعة ، الجزائر ، ط 5، 2009 م.
- 22- عبد الرحمن الهاشمي، تعلم النحو والإملاء والترقيم، دار المناهج للنشر والتوزيع ، عمان، الأردن، ط2، 2008م.
- 23- عبد الواحد وافي ، نشأة اللغة عند الإنسان والطفل ، نهضة مصر للبااعة والنشر والتوزيع ، مصر ، 2003م.
- 24- علي حسين حجاج ، عطية محمد هنا ، نظريات التعلم ، دار عالم المعرفة للطباعة والنشر، الكويت ، 1983م.
- 25- عماد عبد الرحيم الزغول ، نظريات التعلم ، دار الشروق للنشر والتوزيع ، عمان ، الأردن ، ط2، 2006م.
- 26- لعشي عقيلة وآخرون ، اللغة الأم ، دار هومة للطباعة والنشر والتوزيع ، بوزريعة ، الجزائر ، 2004م.
- 27- محمد أبو الرب، الأخطاء اللغوية في ضوء علم اللغة التطبيقي ، دار وائل للطباعة والنشر ، عمان ، الأردن ، ط5، 2005م.
- 28- محمد الخضر حسين ، دراسات في اللغة العربية وتاريخها ، مكتبة دار الفتح للطباعة والنشر، دمشق، سوريا، ط2، 1960م.

- 29- محمد الطنطاوي، نشأة النحو وتاريخ أشهر النحاة، دار المعارف للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، مصر، ط2، دت.
- 30- محمد عبيدات وآخرون منهجية البحث العلمي القواعد والمراحل والتطبيق، دار وائل للطباعة والنشر، عمان، الأردن، ط2، 1999م.
- 31- محمد فرج أبو طقة، في التنمية اللغوية والتطور النفسي للغرد، دار الوفاء والنشر والتوزيع، الإسكندرية، مصر، 2002م.
- 32- محمود فهمي حجازي، أسس علم اللغة العربية، دار الثقافة للطباعة والنشر، القاهرة، مصر، 1979م.
- 33- مصطفى فهمي حجازي، أمراض الكلام، مصر للطباعة والنشر، مصر، ط4، 1975م.
- 34- ميشال زكريا، الألسنية التوليدية التحويلية وقواعد اللغة العربية، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، بيروت، 1985م.
- 35- ميشال مكارثي، قضايا في علم اللغة التطبيقي، تر: عبد الجواد توفيق محمود، المجلس الأعلى للثقافة، القاهرة، مصر، 2005م.
- 36- نادية رمضان، قضايا في الدرس اللغوي، مؤسسة شباب الجامعة، الإسكندرية، مصر، 2002م.
- 37- نايف خرما، علي حجاج، اللغات الأجنبية تعليمها وتعلمها، دار عالم المعرفة للطباعة والنشر، الكويت، 1988م.
- 38- نسيم ربيعة جعفري، الخطأ في المدرسة الأساسية الجزائرية مشكلاته وحلوله، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 2003م.



39- نور الهدى لوشن ،مباحث في علم اللغة ومناهج البحث اللغوي ،المكتب الجامعي للطباعة والنشر،الإسكندرية ،مصر ،2006م.

### المجلات:

40- عبد الصمد لميش، الصوائت ومشكلة تعدد الأصوات عند القدماء، مجلة الدراسات اللغوية، مطبوعات جامعة منتوري، قسنطينة، عدد: 4، 2007م.

41- اللسان العربي ،مجلد8، ج1، الرباط، المغرب ،عدد يناير، 1971م.

### الرسائل الجامعية:

42- بوساحة فريدة، محاولة في تحليل الأخطاء النحوية من خلال التعبير الكتابي عند تلاميذ السنة الرابعة من التعليم المتوسط، بحث مقدم لنيل شهادة الماجستير في اللسانيات التطبيقية،معهد الآداب واللغات ،قسنطينة،1990م.

43- خنفري إلهام، مدى فعالية اختبارات التقويم الشخصي في الكشف عن الكفاءات النهائية لدى تلاميذ التعليم المتوسط في مادتي الرياضيات واللغة العربية، رسالة ماجستير في علم النفس التربوي، قسنطينة، 2008م.

## فهرس الموضوعات:

الصفحة	الموضوع
أ،ب،ج،د،هـ	مقدمة.....
	<b>الفصل التمهيدي "مدخل إلى علم اللغة التطبيقي"</b>
2،1	1- ظهور مصطلح "Applied Linguistics".....
3،2	2- العلاقة بين علم اللغة النظري وعلم اللغة التطبيقي.....
4	3- مفهومه.....
7،6،5	4- موضوعه وأهم مصادره العلمية.....
	<b>الباب الأول "اللغة الاكتساب، التعلم، الأخطاء اللغوية وتحليلها"</b>
	<b>الفصل الأول "اللغة اكتسابها وتعلمها"</b>
10،8	1- مفهوم اللغة.....
17،11	2- مراحل وكيفية اكتسابها.....
29،18	3- التعلم "مفهومه وعوامله وأهم نظرياته".....
	<b>الفصل الثاني "الأخطاء اللغوية وتحليلها"</b>
30	1- لمحة عن الأخطاء اللغوية قديما.....
40،31	2- المخالفات اللغوية "المصطلح والأنواع".....
53،41	3- أهم اتجاهات تحليل الأخطاء.....
	<b>الباب الثاني "الأخطاء اللغوية لدى التلاميذ"</b>
	<b>الفصل الأول "الأخطاء اللغوية من خلال المقابلة والاستبيان"</b>
55،54	1- الدراسة الاستطلاعية.....
59،56	2- الدراسة التطبيقية الأولى "خاصة بالأساتذة".....
81،60	3- الدراسة التطبيقية الثانية "خاصة بالتلاميذ".....

الفصل الثاني الأخطاء الإملائية والنحوية من خلال نتائج تصحيح أوراق الامتحان	
82	1-الدراسة التطبيقية الثالثة "خاصة بتصنيف وإحصاء وتحليل أخطاء التلاميذ (الإملائية والنحوية) من خلال أوراق الامتحان".....
83	2-تصنيف وإحصاء وتحليل الأخطاء الإملائية والنحوية.....
97,84	1.2-تصنيف وإحصاء الأخطاء الإملائية وتحليلها.....
104,98	2.2- تصنيف وإحصاء الأخطاء النحوية وتحليلها.....
106,105	3-نتائج الدراسة التطبيقية الثالثة.....
109,107	خاتمة.....

\*الملاحق ..... 119-110

\*فهرس الجداول..... 121 - 120

\*قائمة المصادر والمراجع..... 126 - 122

\*فهرس الموضوعات..... 128 - 127

\*ملخص البحث.

جاءت إشكالية هذه الدراسة "الأخطاء اللغوية لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي"، دراسة

وصفية تحليلية للأخطاء الإملائية والنحوية، ثانوية "نويوة فاطمة" بقسنطينة، أنموذجا، كآلي:

\* ما هي الأسباب المؤدية إلى وقوع التلميذ في الأخطاء اللغوية (الإملائية والنحوية) ؟

ومن أجل معالجة هذه الإشكالية والتحكم فيها ميدانيا، ثم اختيار ثانوية نويوة فاطمة

بقسنطينة مكانا لإجراء الدراسة الميدانية، ولاختبار فرضيات الدراسة تم الاعتماد على أدوات

لجمع المعلومات تمثلت في تصميم استبيان وتوزيعه على عينة البحث والمكونة من (34) تلميذا،

بالإضافة إلى الاعتماد على المقابلات النصف موجهة مع الأساتذة، وكذلك الاطلاع على أوراق

الامتحانات للمواد الآتية (اللغة العربية، الاجتماعيات، الفلسفة) وبلغ عددها (102) ورقة

وتصحيحهما لغويا لغرض استخراج الأخطاء الإملائية والنحوية.

وياتباع خطوات المنهج الوصفي التحليلي ثم جمع المعلومات المتحصل عليها ومعالجتها

إحصائيا بالاعتماد على النسب المئوية لاختبار فرضيات البحث، وتم التوصل إلى تحقيق جميع

الفرضيات الإجرائية.

وبناء على النتائج المتحصل عليها تم وضع مجموعة من التوصيات والاقتراحات، الهادفة

للتقليل من الأخطاء اللغوية (الإملائية والنحوية).

---